

“Se meg, hør meg, hjelp meg, støtt meg”

Elev-lærer-relasjoner: Hvilke kvaliteter og egenskaper hos en lærer/veileder verdsetter elevene og hvordan kan læreren som veileder forebygge fenomenet skoletrette elever?

Om tilpasset opplæring i den videregående skolen

Ane Karine Lien



Masteroppgave i Tilpasset opplæring. Avdeling for lærerutdanning
og naturvitenskap

HØGSKOLEN I HEDMARK

15.mai 2008

Forord

Denne masteroppgaven er et resultat av en 6 måneders arbeidsprosess. Prosessen med å skrive denne masteroppgaven har vært spennende, utfordrende, lærerik, motiverende og utviklende for meg selv. Særlig spennende har det vært å belyse en problematikk i den videregående opplæringen ved å fordype seg i det eksistensielle. I den forbindelse må jeg få rette en stor takk til min veileder Stephen Dobson. Han har vært en faglig inspirator og stor støtte gjennom hele prosessen. Stephen Dobson har en enorm kunnskap og viser en slik faglig dyktighet at jeg er stolt av å kunne si at jeg har hatt ham som veileder.

En stor takk til skolene og informantene som har latt meg foreta de nødvendige undersøkelsene. Prosjektet ville ikke latt seg gjennomføre uten deres gjestfrihet og deltakelse. Jeg har dyp respekt for det mot og den ærlighet informantene har vist, gjennom å meddele sine erfaringer og opplevelser.

Videre vil jeg takke mestudent Lillian Marie Eikefjord for gode faglige og metodiske diskusjoner, motivasjon og støtte da det til tider har virket vanskelig å fullføre denne oppgaven i kombinasjon med jobb. Jeg vil også takke Randi Sætherstuen for gode innspill og kommentarer på oppgaven.

En takk til de nære, de hjemme og kollegaer som har støttet og motivert meg gjennom hele prosessen.

Jeg håper dette produktet kan være interessant og inspirerende også for andre lesere.

Hamar, 30. april 2008

Ane Karine Lien

Innhold

FORORD	2
INNHold	3
NORSK SAMMENDRAG	8
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT).....	10
1. INNLEDNING	12
1.1 TEMA OG BAKGRUNN	12
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	12
1.2.1 Valg av fortolkningsramme.....	13
1.3 AVGRENSNING OG DEFINISJON AV OPPGAVENS STRUKTUR.....	13
1.4 KORT REDEGJØRELSE FOR BEGREPSBRUK	14
1.5 BEGRUNNELSE FOR VALG OG BRUK AV MODELL	15
2. TEORETISK BEGREPSAVKLARING	17
2.1 TILPASSET OPPLÆRING I LÆREPLANVERKET KUNNSKAPSLØFTET.....	17
2.1.1 Forskning om tilpasset opplæring	19
2.2 FORSKNING OM SKOLETRETTHET	19
2.2.1 Skoletretthet – hva vet vi om dette?	20
2.2.2 Hva er galt med elever og skolen siden skoletretthet eksisterer? Hvorfor og hvordan utvikles skoletrette elever?.....	20
2.2.3 Dynamiske påvirkning mellom eleven, skolen og samfunnet.....	22
2.3 ULIKE VITENSKAPLIGE PERSPEKTIVER PÅ FENOMENET SKOLETRETTHET	22
2.3.1 Sosiologisk, psykologisk og pedagogisk perspektiv	23
2.3.2 Skoletretthet i et nihilistisk perspektiv.....	24

2.4	OPPSUMMERING AV KAPITTELET	27
2.4.1	<i>Begrunnelse for valg av teoretisk fundament</i>	27
2.4.2	<i>Hvorfor ikke Vygotsky eller Dewey?</i>	28
3.	TEORETISK FUNDAMENT	30
3.1	TILLIT I RELASJONEN ELEV-LÆRER	30
3.2	”VI HAR ALDRIG MED ET ANDET MENNESKE AT GØRE UDEN AT VI HOLDER NOGET AF DETS LIV I VOR HAAND(LØGSTRUP, 1956:25)”	31
3.2.1	<i>Nærhetsetikken</i>	32
3.2.2	<i>“Den etiske fordring”</i>	32
3.2.3	<i>Tillit som grunnlaget for kommunikasjon i relasjoner</i>	34
3.2.4	<i>Gjensidig avhengighet i relasjoner</i>	35
3.3	SYSTEMTEORI OG BATESON	36
3.3.1	<i>Relasjonell kommunikasjonsteori</i>	37
3.3.2	<i>Interaksjon i relasjoner</i>	38
3.3.3	<i>Metakommunikasjon</i>	39
3.4	OPPSUMMERING AV OPPGAVENS TEORETISKE FUNDAMENT	40
3.4.1	<i>Hvorfor er Løgstrup, Bateson og Nietzsche så relevant i forhold til å belyse oppgavens forskningsspørsmål?</i>	40
4.	METODE OG VITENSKAPSTEORI	43
4.1	METODE	43
4.1.1	<i>Refleksjon og tolkning: Hermeneutikk</i>	44
4.1.2	<i>Forforståelse</i>	45
4.2	GROUNDNED THEORY OG ABDUKSJON	45
4.3	FORSKNINGSMETODE	46
4.3.1	<i>Fokusgruppemetodologi</i>	47

4.4	HVORFOR KVALITATIV METODE?	48
4.5	TRIANGULERING: INTERVJU OG SURVEY-INTERVJU	49
4.5.1	<i>Operasjonalisering av begreper</i>	50
4.6	INTERVJUGUIDER	51
4.6.1	<i>Survey-intervju</i>	52
4.6.2	<i>Pilotundersøkelse</i>	52
4.7	MITT UTVALG AV INFORMANTER	53
4.7.1	<i>Elevinformanter og gjennomføring</i>	54
4.7.2	<i>Lærerinformanter og gjennomføring</i>	55
4.8	RELIABILITET OG VALIDITET I KVALITATIV FORSKNING	56
4.8.1	<i>Reliabilitet</i>	56
4.8.2	<i>Validitet</i>	57
4.9	ETISKE VURDERINGER.....	59
5.	RESULTATER OG ANALYSE AV DATAMATERIALET	61
5.1	HVA KJENNETEGNER EN GOD RELASJON MELLOM ELEV OG LÆRER?.....	61
5.1.1	<i>Elevinformanter</i>	62
5.1.2	<i>Lærerinformanter</i>	64
5.1.3	<i>Kort oppsummering: hva kjennetegner en god relasjon mellom elev og lærer?</i>	66
5.2	HVORDAN OPPLEVES SKOLETRETTHET?	66
5.2.1	<i>Elevinformanter</i>	66
5.2.2	<i>Lærerinformanter</i>	67
5.2.3	<i>Kort oppsummering: hvordan kjennetegnes skoletretthet?</i>	70
5.3	HVILKEN ROLLE SPILLER LÆREREN I FORHOLD TIL SKOLETRETTHET?	70
5.3.1	<i>Lærerinformanter</i>	70

5.3.2	<i>Elevinformanter.....</i>	73
5.3.3	<i>Kort oppsummering: hvilken rolle spiller læreren i forhold til skoletretthet?</i>	75
5.4	ANALYSE OG DRØFTING AV RESULTATENE	76
5.4.1	<i>Resultater drøftet og analysert i et eksistensialistisk og nihhilistisk perspektiv.....</i>	76
5.4.2	<i>Resultater analysert og drøftet i lys av oppgavens teoretiske fundament</i>	77
5.5	ANALYSE OG DRØFTING AV RESULTATER I ET INDIVID – OG SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV ..	80
5.5.1	<i>Kan skoletretthet forklares gjennom en rasjonalitetsforklaring?</i>	80
5.5.2	<i>Kan skoletretthet forklares som et resultat av en sorteringsprosess og koder?</i>	81
5.5.3	<i>Skoletretthet og kapitalbegrepet.....</i>	83
5.5.4	<i>Kan skoletretthet forklares ut fra et individ – og sosiokulturelt perspektiv?</i>	85
5.5.5	<i>Modellens forklaring på individ – og sosiokulturelt perspektiv.....</i>	87
5.6	RESULTATER OG FORSKNING	88
5.6.1	<i>Bortvalg og kompetanse</i>	90
5.7	OPPSUMMERING AV KAPITTELET	91
6.	KONKLUSJON OG AVSLUTNING	93
6.1	TOLKNINGER OG FUNN I DATAMATERIALET	93
6.1.1	<i>Nylig relevant forskning og forslag til videre forskning</i>	93
6.2	TOLKNING OG KONKLUSJON	94
6.3	REFLEKSJON OG IMPLIKASJON	95
	<i>"Den svarte flekken"</i>	97
	LITTERATURLISTE	98
	VEDLEGG	100
	VEDLEGG 1. GODKJENNING NSD	100
	VEDLEGG 2. FORESPØRSEL OM FELTARBEID	102

VEDLEGG 3. SAMTYKKEERKLÆRING	104
VEDLEGG 4. INFORMASJONSBREV	105
VEDLEGG 5. INTERVJUGUIDE GRUPPEINTERVJU	106
VEDLEGG 6. INTERVJUGUIDE: DYBDEINTERVJU	107
VEDLEGG 7. SURVEY - INTERVJU.....	108

Norsk sammendrag

Det overordnede temaet for denne masteroppgaven er *tilpasset opplæring i den videregående skolen*. Bakgrunnen for oppgaven er en avisartikkel som ble publisert med forsideoppslag i Hamar Arbeiderblad fredag 28.september 2007, med overskriften "*En av fem dropper videregående - "Kjett" på skolen*". Avisartikkelen beskriver en økende tendens til skoletretthet. Sentrale spørsmål i denne oppgaven har dermed vært hvorfor blir så mange skoletrette og videre hvordan har det blitt slik?

Formålet med oppgaven er å bidra til økt forståelse og innsikt i problematikken skoletrette elever. Det har i dette arbeidet vært viktig å finne bakgrunnen for hvorfor en av fem elever avbryter den videregående opplæringen det første året. Og videre om og på hvilke måter læreren kan innvirke på at elevene klarer og ønsker å fullføre. Dersom man ser på eksisterende empiri og faglitteratur innenfor pedagogikken er det en overraskende liten vektlegging av elev – lærer - relasjonen. Av denne grunn har det blitt vektlagt å se på hvilken betydning en god relasjon til læreren kan ha for å begrense antallet elever som velger å avbryte den videregående opplæringen. Skoletretthet som begrep og fenomen sees i denne sammenheng i et eksistensialistisk lys, med vekt på nihilismen. Problemstillingen er valgt belyst ved å basere oppgavens teoretiske fundament på Knud E. Løgstrups nærhetsetikk og den etiske fordring, i sammenheng med Gregory Batesons teori om relasjonell kommunikasjonsteori.

Denne oppgaven inneholder og baserer seg på intervjuer med elever som har valgt å avbryte den videregående opplæringen, og som på nåværende tidspunkt gjennomfører den i voksen alder. Det har også blitt benyttet et survey-intervju, hvor lærerinformanter ved tre ulike videregående skoler har vært deltakende. Resultatene fra intervjuene og survey-intervjuene har vært mangfoldige og interessante. Funnene har stor betydning for å kunne belyse den voksende tendensen til avbrytelse i den norske skolen. Resultatene fremhever hvor betydningsfull læreren og relasjonen til læreren er for elevenes opplevelse av en meningsfull skolehverdag, uansett evner og forutsetninger. Elev – lærer relasjonen oppfattes av elevene som den viktigste relasjonen som utspiller seg i skolehverdagen, og er avgjørende for elevenes gjennomføring av den videregående opplæringen. Utfordringen ligger i å tilpasse opplæringen og tilretteleggingen med utgangspunkt i relasjoner og sosial læring.

Den empiriske undersøkelsen avdekket bare en liten brøkdel av tilfeller og det har kun blitt fokusert på relasjonen mellom elev og lærer, ikke fag og ikke andre tiltak som kan iverksettes. Det hadde vært interessant å få mulighet til å følge en gruppe skoletrette elever over tid, og studert mulige faktorer og tiltak som kan hemme tendensen, slik at elevene fullfører den videregående opplæringen. Rammene for denne oppgaven begrenser imidlertid dette. Dette overlates som et åpent tema til videre forskning.

Forhåpentligvis kan denne oppgaven medvirke til en fokusering på viktigheten av gode relasjoner i skolen. En god relasjon vil ofte forhindre at elevene slutter, og at skolen blir et godt og meningsfylt sted å være.

Engelsk sammendrag (abstract)

The main focus of this master dissertation is adapted learning at upper secondary school level. Its point of departure is a front-page article published in Hamar Arbeiderblad on Friday 28th September 2007, called *"En av fem dropper videregående - "Kjett" på skolen"* (*"One in five drops out of upper secondary – School's boring"*). The newspaper article, which describes a growing tendency, raises questions as to why so many suffer from school fatigue and how this scenario has arisen.

The dissertation aims to contribute towards a better understanding and knowledge of the problems posed by pupils who are tired of schooling. One in five drops out from upper secondary school during their first year, and focus here is on whether and, if so, how teachers influence the pupils' chances of completing their education. The relationship between pupil and teacher has been given surprisingly little emphasis in empirical and theoretical research. This calls for a need to explore the role in which a good relationship with the teacher can lead to fewer drop-outs from upper secondary school. School fatigue as a concept and a phenomenon is examined from an existential perspective, with an emphasis on nihilism. The theoretical foundation of the dissertation is based on Knud E. Løgstrup's ethics of existential proximity and ethical demands, as well as Gregory Bateson's theory of relational communication.

The dissertation draws on interviews with pupils who decided to discontinue their upper secondary schooling and who are currently completing their education as adults. Data collection is based on a survey interview in which teachers from three different upper secondary schools took part. The results of the interviews and the survey interviews are diverse and interesting. The findings are important when it comes to examining the growing tendency in Norwegian schools, both in terms of how pupils are taught at upper secondary level, as well as how teachers facilitate for adapted learning. The results emphasise how important the teacher and the teacher-pupil relationship is for how pupils experience school as meaningful regardless of their ability. Pupils perceive the interplay between the pupil and the teacher as the single-most important relationship at school, claiming that it is decisive for whether they complete their upper secondary schooling. The challenge here is to adapt the

teaching and learning process in such a way that it uses the pupil-teacher relationship, as well as social learning, as a starting point.

The empirical research has explored only a small number of cases. Focus has solely been on the relationship between the pupil and the teacher rather than their performance in subjects or other measures. It would have been interesting to study over a longer period of time a group of pupils who suffer from school fatigue with a view to studying possible factors and measures that could reverse the trend. However, it is not within the scope of this dissertation to do so and it has been left as an open topic for further research.

Hopefully this dissertation can lead to a focus on the importance of good relations in school, which in turn may prevent pupils from leaving early, and assist in providing insight into how they might perceive school to be a good and meaningful place to be.

1. Innledning

1.1 Tema og bakgrunn

Det overordnede tema for denne oppgaven er tilpasset opplæring i den videregående skolen. I et hvert klasserom, uavhengig av klassetrinn, utspiller det seg et nært samspill mellom elever og lærere. Fokuset i denne masteroppgaven er å belyse hvilke egenskaper og kvaliteter en lærer må ha for å oppleves av elevene som en god lærer/veileder. Av denne grunn er det valgt å begrense prosjektet til relasjonen mellom elev og lærer, og hvordan en lærer kan forebygge skoletretthet blant elevene.

Bakgrunnen for valg av oppgavens tema og problemstilling, er en avisartikkel skrevet i Hamar Arbeiderblad fredag 28.september 2007 (Guriby, 2007,28.september). Dette var en førstesidesak med oppslaget *"En av fem dropper videregående, "Kjett" på skolen". En av fem ungdommer dropper videregående skole, og antallet er økende*". Avisartikkelen presenterer et intervju med en 17 år gammel gutt som var lei skolebenken og teorifagene, og lengtet etter arbeidslivet. *"Det er bra miljø på skolen, men det er så "kjett". Jeg er rett og slett lei", sier 17-åringen.*" (...) *det er ingen vits i å gå på skolen bare for å være der. Jeg er ikke motivert til det.*" Denne avisartikkelen gjorde et sterkt inntrykk, fordi jeg selv har erfaring fra arbeid med elever som har avbrutt den videregående opplæringen og fullfører den først i voksen alder. Disse elevene representerer en gruppe elever i den videregående skolen som ikke klarer å innfri de forventninger som stilles og velger å avbryte den videregående opplæringen.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av avisartikkelen og egen interesse, er det tatt utgangspunkt i følgende problemstilling for denne oppgaven;

Elev – lærer – relasjoner: Hvilke kvaliteter og egenskaper hos en lærer/veileder verdsetter elevene og hvordan kan læreren som veileder forebygge fenomenet skoletrette elever?

Problemstillingen er operasjonalisert i tre forskningsspørsmål, for å finne resultater og svar som kan underbygge den. Forskningsspørsmålene som ligger til grunn for oppgaven er;

- 1) Hva kjennetegner en god relasjon mellom elev og lærer?*
- 2) Hvordan opplever en lærer en skoletrett elev? Hva kjennetegner en skoletrett elev?*
- 3) Hvilken rolle spiller læreren i forhold til skoletretthet?*

1.2.1 Valg av fortolkningsramme

Oppgaven er belyst ut i fra et eksistensielt perspektiv, hvor valget av oppgavens teoretisk fundament understreker det eksistensielle aspektet ved problemstillingen. Kjente teoretikere innenfor det pedagogiske fagfeltet er bevisst utelatt, da problemstillingen ikke belyses i forhold til fag og undervisning, men i forhold til mellommenneskelige forhold. Relasjonen mellom elev og lærer vektlegges, og egenskaper og kvaliteter som kjennetegner en god relasjon fremheves. Dette er presentert i forhold til begrepet og fenomenet skoletretthet.

1.3 Avgrensning og definisjon av oppgavens struktur

I kapittel 2 presenteres en teoretisk begrepsavklaring som ligger til grunn for den eksistensielle tilnærmingen på oppgaven. Det gjøres rede for tilpasset opplæring, i Læreplanverket for Kunnskapsløftet og forskning relatert til temaet. Videre presenteres skoletretthet som begrep og fenomen, og skoletretthet tilknyttet empiri. Fremstillingen av den dynamiske påvirkningen mellom eleven, skolen og samfunnet gir en introduksjon til de ulike vitenskaplige perspektivene på skoletretthet, samt en prolog til valg av teoretisk fundament for oppgaven. Avslutningsvis i dette kapittelet begrunnes valget av teoretisk forankring.

I kapittel 3 understrekes den eksistensielle tilnærmingen på oppgaven. Knud E. Løgstrups teori om nærhetsetikken og den etiske fordring i forhold til relasjoner mellom elev og lærer vektlegges spesielt. Tillit og interdependens er nøkkelbegreper i både Løgstrups teori og i Gregory Bateson relasjonelle kommunikasjonsteori. Batesons teori presenteres i kapittel 3.3,

med fokus på interdependens og interaksjon i relasjoner. Avslutningsvis i dette kapittelet oppsummeres oppgavens teoretiske fundament, og det gjøres rede for Løgstrups, Batesons og Nietzsches relevans i forhold til belysningen av problemstillingen og forskningsspørsmålene.

I kapittel 4 redegjøres det for metodevalg og prosjektarbeidet settes inn i et vitenskapsteoretisk perspektiv. Operasjonalisering og beskrivelse av de ulike kategoriene i intervjuguiden gjennomgås, og det redegjøres for tolkning og forforståelse. Videre diskuteres forskerrollen og det vises hvordan innsamlingen av data er gjennomført. Validitet og reliabilitet drøftes på slutten av kapittelet, som avsluttes med egne etiske refleksjoner.

I kapittel 5 fremlegges resultatene fra intervjuene. De drøftes og analyseres følgelig i forhold til oppgavens teoretiske fundament. Resultatene tolkes deretter i et individ – og sosiokulturelt perspektiv. Resultatene analyseres og drøftes også i forhold til empiri på feltet, med hovedvekt på rapporten fra forskningsprosjektet *Bortvalg og kompetanse* (Eifred Markussen, 2008).

I kapittel 6 oppsummeres og analyseres oppgaven i sin helhet. Avslutningsvis finnes også mine personlige refleksjoner rundt oppgaven og arbeidet med den. Det gjøres rede for emner som bevisst er valgt utelatt fordi rammene på oppgaven begrenser en slik omfattende studie. Forhåpentligvis kan dette også danne grunnlag for og inspirasjon til videre studier av problemstillingene tatt opp i denne oppgaven.

1.4 Kort redegjørelse for begrepsbruk

I denne oppgaven er det som nevnt skoletretthet som begrep og fenomen som vektlegges. Begrepet brukes konsekvent gjennom hele oppgaven. Bruk av begreper som ”drop-outs”, avhoppere, frafall eller bortvalg, er bevisst utelatt. Den ene grunnen til det, er med respekt for informantene, som ga et klart uttrykk for at grunnen til at de avbrøt den videregående opplæringen var fordi de var skoletrette. Samtidig er dette en bevisst avgrensing av oppgaven med tanke på den forskningen som foreligger om frafall og bortvalg av den videregående opplæringen. I rapportene fra denne forskningen, er det flere faktorer som legges til grunn for hvorfor en elev velger å avbryte den videregående opplæringen. I denne oppgaven er det imidlertid valgt å fokusere på relasjonen mellom elev og lærer, og kun

denne. Dette er gjort med bakgrunn i at denne relasjonen er det fundamentale i all tilrettelegging og tilpasning av opplæringen i den videregående skolen. Tilpasset opplæring og tilrettelegging har lenge blitt vektlagt i forhold til det faglige, men ikke i forhold til det sosiale aspektet. Sett i forhold til det sosiale og sosialiseringsprosessen som foregår i skolen er tilrettelegging og tilpasset opplæring like viktig, om ikke viktigere. Det viktigste elevene lærer i skolen, er det de lærer om seg selv. Elevene må oppleve skolen som et godt og meningsfylt sted å være, og da er det først og fremst relasjonen til en lærer som er avgjørende for at dette skal oppnås, gjennom tilrettelegging og tilpasning. Opplever elevene anerkjennelse, respekt og tillit i forhold til seg selv, vil selvtillit og selvilde vokse, og elevene vil få troen på seg selv, også i forhold til faglig mestring.

1.5 Begrunnelse for valg og bruk av modell

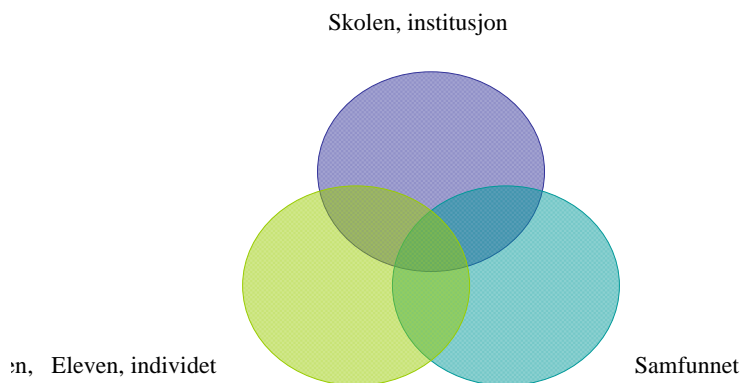
Bruk av modeller i denne oppgaven er gjennomgående. Grunnen til valg og bruk av en modell, er at denne illustrerer tydelig hvordan relasjonen mellom elev og lærer utførlig står i et avhengighets – og påvirkningsforhold til hverandre, også i forhold til samfunnet og samfunnsutviklingen. Læreren tilhører skolen som institusjon, og er underlagt den i modellen. Denne modellen gir en god illustrasjon og opprettholder den røde tråden i oppgaven, slik at de ulike kapitlene forhåpentligvis blir bundet sammen til en helhet. I sektorene som sirklene har felles, ligger relasjonen som vektlegges. I teorikapitlet knyttes teoretikerne til de tre sirklene i modellen.

I teorikapitlet og metodekapitlet er samfunnssirkelen i modellen fraværende i redegjørelsen. Dette understreker oppgavens eksistensialistiske og individorienterte retning, og at oppgaven dreier seg mest om individ – og skolesirkelen og sektorene disse har til felles. Det er relasjonen mellom elev og lærer som er hovedfokus, og som i hovedsak belyses. I metodekapitlet utelates samfunnssirkelen i presentasjonen av informantgruppene. Dette er gjort for å gjenta belysningen av oppgaven og problemstillingen. Samfunnsperspektivet trekkes inn igjen og redegjøres for i kapittel 5, i analyse og drøfting av resultater. Bruk av modellen blir videre forklart i de underliggende kapitlene.

Modellen er utviklet i forhold til oppgaven, med bakgrunn i tematikken. I kapittel 4.7 er modellen brukt for å illustrere sammenfellenheten til informantgruppene, og da er

samfunnssirkelen er utelatt. Bruk av modellen i dette kapitlet er basert på Dalens fremstilling av ulike målgrupper i intervjustudier (Dalen, 2004:56).

Figur. Dynamiske påvirkningen mellom eleven, skolen og samfunnet



2. Teoretisk begrepsavklaring

I dette kapitlet begrunnes valget av teoretisk fundament for oppgaven. Innledningsvis foretas en begrepsavklaring i forhold til tilpasset opplæring og skoletretthet. Det er verd å merke seg at ved gjennomgang av annen forskning om tilpasset opplæring og skoletretthet (Bachmann & Haug, 2006; Crozier, 2000; Eifred Markussen, 2008; Ekman, 2007; Havn & Dahl, 2007; Helland & Næss, 2005; Markussen, Lødding, Sandberg, & Vibe, 2006; A. Petersen, 1986; R. Petersen, 1988; Theilgaard Jacobsen, 1983; Tinnesand, 1991), omtales disse to begrepene som oftest atskilt, alternativt opptrer de gjennom tolkning av materialet man leser. Begrepsavklaringen i denne oppgaven er ment som en begrunnelse for valg av teoretisk fundament, slik at oppgavens eksistensielle retning tydeliggjøres.

Tilpasset opplæring forklares i denne oppgaven med utgangspunkt i Kunnskapsløftet og Peder Haug og Kari Backmanns baselinerapport om tilpasset opplæring fra 2006 (Bachmann & Haug, 2006) og artikkelsamlingen *Kompetanse for tilpasset opplæring* (Berg & Nes, 2007). Videre redegjøres det for begrepet og fenomenet skoletretthet med utgangspunkt i tidligere forskning (Crozier, 2000; Havn & Dahl, 2007; A. Petersen, 1986; Theilgaard Jacobsen, 1983; Tinnesand, 1991). Skoletretthet som begrep og fenomen blir deretter belyst ut fra ulike vitenskapelige retninger, med vekt på nihilismen. Avslutningsvis oppsummeres dette kapitlet i sin helhet.

Skoletretthet som begrep og fenomen er komplekst, og denne kompleksiteten er en av grunnene til at det ennå ikke har lyktes forskere å finne frem til en definisjon av begrepet som er presist og allment akseptert. Den forskningen som har blitt gjort på området har i hovedsak tatt utgangspunkt i elever på ungdomskoletrinnet. I denne oppgaven fokuseres det imidlertid på skoletretthet som en økende tendens i den videregående opplæringen,

2.1 Tilpasset opplæring i læreplanverket Kunnskapsløftet

Som nevnt innledningsvis, er tilpasset opplæring det overordnede temaet for oppgaven og selve rammen rundt oppgaven. Begrepet tilpasset opplæring er et politisk skapt begrep, nedfelt som en rett og et mål i opplæringen i den norske videregående skolen. Med innføringen av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartement, 2006) ble det for første gang lagd

en felles læreplan for grunnskolen og den videregående opplæringen i Norge. Skolen har som utgangspunkt at opplæringen skal tilpasses alle elever, den skal være tilrettelagt for å inkludere alle. Alle elever har krav på en likeverdig opplæring, og opplæringen skal medvirke til å redusere ulikheter mellom individ og gruppe. Elevene skal få møte utfordringer og bli stimulert til ny læring, individuelt og sammen med andre (ibid.).

Formålsparagrafen § 1-2 i Opplæringsloven sier likeledes at alle har rett til tilpasset opplæring; "*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven og læringen og lære kandidaten*" (Aarnes, 1999:187). Formålsparagrafen, kapittel 5 og læreplanenes generelle del sier videre at skolen skal gi alle elever like muligheter til å utvikle sine evner, sin identitet, individuelle kompetanse både faglig, sosialt, kulturelt og etisk. Skolen skal fremme tilpasset opplæring (*Oppl.l. §1-2 og kap.5, og læreplanens generelle del*).

Slik tilpasset opplæring blir vektlagt i Læreplanverket for Kunnskapsløftet, dreier tilpasset opplæring seg om å gi elevene utfordringer i undervisningssammenheng, slik at den enkelte elev med sine individuelle evner og forutsetninger skal oppleve mestring i opplæringen. Formålet med tilpasset opplæring, i lys av enhetsskoletanken, er at alle elever skal få en likeverdig og tilpasset opplæring i en inkluderende skole, hvor sosiale ulikheter er utjevnet og samhold mellom ulike grupper eksisterer og utvikles. Elevene skal erverve seg en slik kompetanse, både faglig og sosialt, slik at de kan ta hånd om seg selv og sitt liv og ha en vilje og evne til å støtte andre (Kunnskapsdepartement, 2006:3).

Det er en realitet at elevene møter skolen med ulike forutsetninger, sosial bakgrunn og kulturell og lokal tilhørighet. Opplæringen skal stimulere de unges evne og kompetanse til erkjennelse og opplevelse, utfoldelse og deltakelse (ibid.).

Tilpasset opplæring står også beskrevet under *Det arbeidende mennesket* i læreplanens generelle del (Kunnskapsdepartement, 2006:10). Enhetsskoleprinsippet er prinsippet om en felles skole med rom for alle. Lærerne må ha *blikk for den enkelte* og undervisningen må tilpasses den enkelte elev. Skolen skal altså ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blikk for den enkelte. Det pedagogiske opplegget må fremme og imøtekomme elevenes ulike behov, evner og motivasjon, slik at de opplever å bli hørt og sett, i ulike fag og faser av opplæringen og individuell utvikling. En god lærer skal også vise respekt for den enkelte elevs integritet, forutsetninger og evner. Tillit og trygghet er en forutsetning for læring, og

læring og tilpasset opplæring er gjensidig avhengige og påvirket av hverandre, for at begge deler skal finne sted i undervisningen.

2.1.1 Forskning om tilpasset opplæring

Kari Backmann og Peder Haug har utarbeidet en statusrapport om tilpasset opplæring (Backmann & Haug, 2006). Rapporten oppsummerer norske forskningsbaserte studier av tilpasset opplæring og gir en samlet oversikt over forskning og kunnskap om tilpasset opplæring. Kort oppsummert skisserer Backmann og Haug hvordan begrepet tilpasset opplæring har ulike definisjoner, både politisk og ideologisk, i forhold til teori og praksis. Hovedfokus på tilpasset opplæring bør sees i relasjon til den enkelte situasjon og kontekst som det skal tilpasses i forhold til, hevder de. Tilpasset opplæring er derfor overordnet all undervisning og læring. For at opplæringen skal være tilpasset den enkelte elev, forutsettes det at de krav og forventninger som stilles er realistiske i forhold til elevens forutsetninger og evner (ibid.).

I denne oppgaven legges det vekt på den smale forståelsen av begrepet tilpasset opplæring, slik Backmann og Haug presenterer (ibid.). Den smale forståelsen av begrepet er forklart som en tilpasset opplæring med vekt på den enkelte elev og metoder for tiltak for eleven. Oppgaven er forankret i et eksistensielt og individuelt perspektiv, og det er relasjonen mellom elev og lærer som er det sentrale i belysningen av skoletretthet som begrep og fenomen. Derfor er den smale forståelsen av begrepet vektlagt.

2.2 Forskning om skoletretthet

Skoletretthet hos elever i den videregående skolen er et dagsaktuelt tema, da tendensen er økende i den norske videregående opplæringen. Det finnes imidlertid ikke mye nylig forskning som direkte belyser skoletretthet som begrep og fenomen i den videregående skolen. Forskning om frafall i den videregående skolen (Crozier, 2000; Havn & Dahl, 2007) og forskning om elever som velger bort den videregående skolen (Markussen et al., 2006), er eksempler på forskning som indirekte belyser det samme fenomenet, men ikke bruker begrepet skoletretthet. Forskning om elevers motivasjon og trivsel i skolen (Helland & Næss, 2005) er et annet eksempel på forskning som er inne på den samme tematikken.

Flere og flere elever velger å avbryte den videregående opplæringen, og skolene har vanskeligheter med å fange dem opp. Det er igangsatt flere tiltak for å prøve å forebygge fenomenet, men lite empiri bekrefter resultatet av tiltakene. I den forskningen som foreligger er relasjonen mellom elev og lærer heller ikke vektlagt i særlig stor grad.

2.2.1 Skoletretthet – hva vet vi om dette?

Skoletretthet er ikke et nytt begrep eller fenomen i dagens skolesystem. Begrepet og fenomenet har blitt betegnet med beslektede begreper som tilpasningsvansker, skulk, frafall, bortvalg og skolefobi, både i tidligere og nylig forskning (Crozier, 2000; Havn & Dahl, 2007; Helland & Næss, 2005; Nordahl & Manger, 2005; Ogden, 2001, 2008). Begrepet skoletretthet har ingen aktiv, spesifikk definisjon utover det å være lei av skolen. Skoletretthet er et komplekst fenomen, sammensatt av ulike faktorer som påvirker eleven. Skoletretthet som fenomen forbindes oftest med en tilstand hos elever i slutten av ungdomskolen og i begynnelsen av videregående skole. Grunnen til dette er at det er oftest i denne perioden av ungdommens liv de utvikler seg mest, og at symptomene akselererer i mengde og blir mer tydelige for omgivelsene (A. Petersen, 1986). Skoletretthet kan også forekomme hos yngre elever, men trenger ikke være så tydelige for omgivelsene (Crozier, 2000).

2.2.2 Hva er galt med elever og skolen siden skoletretthet eksisterer? Hvorfor og hvordan utvikles skoletrette elever?

Skoletretthet som begrep og fenomen gir en beskrivelse av en tilstand hos de elevene det gjelder. Denne tilstanden kjennetegnes av langvarig, manglende tilfredsstilte behov som ungdommen opprinnelig møter skolen med. Skoletretthet ytrer seg som og kan defineres som en negativ holdning til skole og skolearbeid (Theilgaard Jacobsen, 1983:15). Holdningen er negativ, som videre er følelsesmessig karakterisert ved at eleven har manglende interesser, preges av kjedsomhet og en hatsk innstilling, som vitenskapelig uttrykkes gjennom negative forestillinger om og forventninger til skolen og dens aktiviteter. Atferdsmessig kan dette observeres gjennom karakteristiske destruktive handlinger og reaksjoner i forhold til skolen (ibid.). Skoletrette elever mangler arbeidsdisiplin og motivasjon for skolearbeidet, de har høy fraværsprosent, utmerker seg ved dårlige prestasjoner og karakterer, de kan forstyrre med støyende atferd, neglisjerer sanksjoner gitt av skolen som institusjon, gjør opprør mot

lærer og skolen i sin helhet (Theilgaard Jacobsen, 1983:9). Det viser seg ofte at det er flere gutter enn jenter som blir skoletrette, og at dårlige relasjoner til lærere og kamerater øker sannsynligheten for skoletretthet (A. Petersen, 1986:4). Disse kjennetegnene refereres det til i den overnevnte norske forskningen (Havn & Dahl, 2007; Helland & Næss, 2005; Markussen et al., 2006; Nordahl & Manger, 2005), uten at det henvises til begrepet og fenomenet skoletretthet.

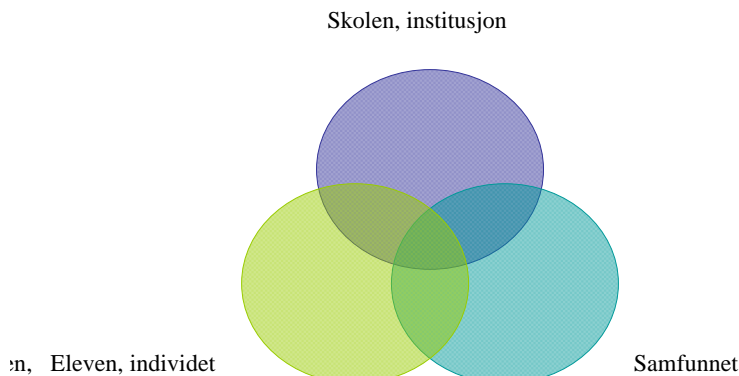
I dag er det lovpålagt med 10-årig grunnopplæring i den norske skolen. Enhetsskoleprinsippet og fellesskolen, vektlegger som nevnt en skole som imøtekommer alle og er tilpasset den enkelte elev. Slik skolen fremstår i dag er noe av skolens vesentligste samfunnsfunksjoner vektleggingen av det teoretiske og abstrakte stoffet. Denne vektleggingen av den faglige undervisningen tydeliggjør en form for sorteringsprosess mellom teoretikere og praktikere blant elevene, heller enn en integreringsprosess med tilrettelegging for den enkelte elev. Undervisningen kan dermed oppleves som for teoretisk og dermed fjern fra en del elevers hverdag.

En økende tendens blant såkalte skoletrette elever, fremstår som mer et systemproblem enn et individproblem. Tidligere forskning relatert til denne problematikken, som definerer fenomenet ut i fra atferdstrekk hos eleven, begrunnes i at det primært har blitt undersøkt slik det fremtrer for lærere. Oppmerksomheten bør rettes mot at det kan være faktorer i skolen som institusjon og system som kan være utslagsgivende, ikke bare eleven selv (R. Petersen, 1988). Skoletretthet bør sees i sammenheng med de samfunnsmessige utviklingstendensene. Skoletretthet som fenomen har store konsekvenser for eleven det gjelder, men også for samfunnet på lang sikt.

Å ha et dårlig forhold til lærerne, blir gjennom forskning nevnt som en av de hyppigste utpekte årsakene til skoletretthet (R. Petersen, 1988:283). Hvis en lærer skal tilrettelegge og tilpasse opplæringen etter en elevs forutsetning og behov, er det således svært viktig at læreren har kjennskap til elevens faglige ferdigheter, men også elevens oppfatning av seg selv. Kjenner læreren denne oppfatningen, kjenner læreren også grunnlaget for elevens følelsesmessige reaksjoner samt elevens motivasjon for skolearbeidet. Eleven bør oppleve at læreren har tid. En god og nær relasjon til en lærer, kan være med på å styrke en elevs oppfatning av seg selv, som igjen kan resultere i økt motivasjon for skole og skolearbeid. Dette kan være med å påvirke og forebygge at fenomenet skoletretthet oppstår.

2.2.3 Dynamiske påvirkning mellom eleven, skolen og samfunnet

Figur. Dynamiske påvirkningen mellom eleven, skolen og samfunnet



Modellen over illustrerer den gjensidige påvirkningen mellom eleven, skolen og samfunnet. Dette er et dynamisk samspill, hvor de ulike aktørene påvirker og blir påvirket av hverandre. Eleven er en aktør i dette samspillet med evner, forutsetninger, erfaringer, kunnskaper og følelser. I møte med skolen som institusjon og læreren, må elevene tilpasse seg den arenaen med de normer og sanksjoner som er gjeldene. Skolen settes på toppen i denne modellen, da skolen til syvende og sist er den aktøren som har mest makt i dette samspillet. Skolen som institusjon påvirker og påvirkes av samfunnet rundt, et samfunn som eleven også er en del av. Det er viktig å merke seg at elevene kan likevel ha en relasjon til samfunnet og være et fullverdig medlem av det, selv om relasjonen til skolen ikke skulle være til stede. For at forklaringene og forståelsen av fenomenet og begrepet skoletretthet ikke skal bli for vitenskaplige snevre, er det viktig å se de i sammenheng med samfunnsmessige utviklingstendenser (Theilgaard Jacobsen, 1983:10). Hvis en vitenskapelig teori skal brukes til å forklare og forstå fenomenet, må det inneholde en mulighet for bestemmelse av det individuelle menneske, dets samfunnsmessige bakgrunn og muligheter, og forholdet mellom disse.

2.3 Ulike vitenskaplige perspektiver på fenomenet skoletretthet

Som man forstår av til nå gjennomgått teori, er skoletretthet som begrep og fenomen meget komplekst, og denne kompleksiteten kan ikke forstås og forklares hvis man bare fokuserer

på begrepet i en snever psykologisk eller sosialpsykologisk forstand. Det krever en forankring i en overordnet teori som bygger på de samfunnsmessige tendensene det står i sammenheng med. I dette avsnittet presenteres derfor i kortfattethet ulike vitenskaplige innfallsvinkler til fenomenet og begrepet skoletretthet. Jeg har vektlagt å utdype fenomenet i den vitenskapsfilosofiske retningen nihilismen, som kan forankre forståelsen og forklaringen i en mulig definisjon av begrepet og fenomenet.

2.3.1 Sosiologisk, psykologisk og pedagogisk perspektiv

Sosiologien er en vitenskap som beskjeftiger seg med å se på relasjoner mellom mennesker. Innenfor et sosiologisk perspektiv kan skoletretthet defineres ut fra en dårlig relasjon med lærer, elever eller skolen som system og institusjon. Sosiologien vil også se skoletretthet i forhold til relasjon til hjemmet, om hvilken rolle og relasjon hjemmet har til skolen. Pedagogene ville definere skoletretthet med hovedvekt på dårlig tilrettelegging av undervisningen, og satt begrepet i lys av didaktikk og læringsstrategier, reformer og styringsdokumenter. Fra et psykologisk perspektiv vil skoletretthet dreie seg om motivasjon og trivsel. Innenfor vitenskapen filosofi, vil eksempelvis en nihilist vektlegge en elevs mangel på meningen med livet, altså en vektlegging av elevenes eksistensielle problemer som rot til fenomenet.

Et psykologisk perspektiv på fenomenet skoletretthet, vil altså vektlegge elevenes motivasjon som påvirkende faktor. Motivasjon er et begrep som forklarer hvorfor vi handler som vi gjør. All atferd er motiver og de krefter som styrer motivasjonen kalles behov. Behovene er opprinnelig abstrakte, vage og uten spesifikt innhold, men utvikler et konkret innhold gjennom sosialiseringsprosessen. Behovene formes og konkretiseres av miljøet og omgivelsene, og de utvikles etter samfunnsmessige omstendigheter og muligheter. Et individs behovsstruktur er således ikke noe medfødt, men noe som siden fødselen av blir formet, oppbygget og utviklet. Behovet kan allikevel ikke defineres som noe sosiologisk eller psykologisk. Det vi foretar oss og det vi velger å ikke foreta oss, skal ikke alene forstås som forårsaket av våres indre tilskyndelser. Det må forstås i sammenheng med de konkrete samfunnsmessige forhold. Når behovene blir konkrete, er de farget av tidligere erfaringer, forventninger til fremtiden og de mulighetene som er til rådighet i en bestemt situasjon.

Det pedagogiske perspektivet på fenomenet vil belyse skoletretthet ut i fra elevenes manglende motivasjon for skolen i form av faglige prestasjoner og fravær. Sosialisering er en dialektisk prosess mellom individ og et gitt samfunn, en prosess som ut fra et pedagogisk perspektiv er et av grunnlagene for den pedagogiske virksomhet og elevenes læringsprosess i skolen. I sosialiseringsprosessen som finner sted i skolen, overføres verdier og normer. Denne overføringen skjer fordi individets behovstilfredsstillelse ikke skjer individuelt, men i et sosialt fellesskap. Utgangspunktet for denne behovstilfredsstillelsen er verdier. I prosessen høstes erfaringer og det utvikles ferdigheter. Verdiene er ikke alle individuelle, til en viss grad er de felles, og den felles streben etter verdiene reguleres av normer. Normer er sosiale krav til holdninger og atferd. De er regler som letter det sosiale samspillet, og gjør atferden forutsigbar (Theilgaard Jacobsen, 1983:22). I et pedagogisk perspektiv vil dette samspillet, med normer og verdier, være grunnleggende for skolen som institusjon og læringsarena.

2.3.2 Skoletretthet i et nihilistisk perspektiv

Skoletretthet som holdning blir en integrert del av elevenes personlighet i følge Tinnesand (1991). Når meningsløsheten og likegyldigheten til skolen og dens sanksjoner dominerer, kan det sies at skoletrettheten har inntrådt. Mangel på opplevelse av mening i skolen og undervisningen, samt en dårlig relasjon til lærere, antas å være av vesentlig betydning for motivasjonsbortfall og utvikling av skoletrøtthet (Tinnesand, 1991).

Opplevelsen av meningsløshet oppstår når individet ikke lenger kan forutsi konsekvensene av sine egne handlinger eller når det ikke lenger forstår innholdet i den atferd det utfører. Meningsløsheten kan også oppstå når individet ikke lenger forstår hvordan den sosiale organisasjonen det selv inngår i, fungerer. Hvert enkelt individ har en grad av forventning til at dets atferd skal gi en viss tilfredsstillelse. Skoletrette elever savner mening i skoletilværelsen både på kort og lang sikt.

Stephen Dobson har i Kjetil Steinsholt og Lars Løvliens bok *"Pedagogikkens mange ansikter, Pedagogisk idèhistorie til det postmoderne"*, skrevet et kapittel om Friedrich Nietzsche (Dobson, 2004), hvor han ser nihilismen i en pedagogisk sammenheng. Dobsons framstilling av Nietzsches tenkning, setter problemstillingen i denne oppgaven i en eksistensiell sammenheng.

I følge Dobsons bidrag, kan Nietzsche relateres til pedagogisk sammenheng gjennom relasjonen mellom elev og lærer. Dobsons fremstilling av Nietzsches definisjon av dannelse i utdanningssystemet i Tyskland, har klar relevans til nåtidens skolesituasjon. Dannelse hos Nietzsche omhandler et ”Lærer – lærling” – forhold, hvor den unge og udannede konfronteres av en eldre, mer dannet. Dette gjenspeiler det asymmetriske maktforholdet som preger relasjonen mellom elev og lærer. Elevene skal av læreren skoles til å bli selvstendige og dyktige individer, med økt selvforståelse og innsikt. Problemet hos Nietzsche slik Dobson presenterer det, er at denne prosessen inntreffer på et tidspunkt i elevenes liv, da de ikke har dannet grunnlaget for å fullt ut forstå tiden de lever i. På samme måte opplever elevene ofte en undervisning som er lite engasjerende og i liten grad reflekterer den virkeligheten de forholder seg til. Dette vil være med på å prege læremetoden, som med Dobsons ord, vil fortone seg som fargeløs og lite engasjerende. Læremetoden blir dermed det Dobson kaller akroamatisk (Dobson, 2004:338).

Hensikten til Nietzsche er å bevise at pedagogikken er og signaliserer at hvis man som pedagog benekter og undergraver den skapelsesenergien og det uttrykksbehovet hver elev bærer med seg i møte med skolen, vil man som pedagog handle feil i sosialiseringprosessen (Dobson, 2004:340). Nietzsche understreker at estetisk innsikt bør og kan likestilles med teoretisk kunnskap. Den estetiske innsikten forklarer han som en form for kunnskap som gir mennesket mulighet til å stille og svare på eksistensielle spørsmål og å finne eksistensielle sannheter. Nietzsche fremstiller sin kunnskap som en kombinasjon av teoretisk innsikt og et estetisk og tragisk blikk for livet. Dette kan tolkes som et pedagogisk poeng, der bruken av det estetiske må læres, selv om det kan fremkalle en tragisk innsikt om ulike iboende krefter i oss selv.

Å finne meningen med tilværelsen og å forholde seg til eksistensielle sannheter, er et av menneskets største behov. Dobson presenterer Nietzsches definisjon av behovsbegrepet. *”Behov er sett som årsaken til hvorfor noe ble, men sannhet er ofte at det er heller en virkning av det som har kommet i stand”* (Dobson, 2004:342). Denne setningen presenterer Nietzsches anklager rettet mot vitenskapsmenn. Han mener vitenskapsmenn og vitenskapen fremhever en vilje bak handlinger, at en bestemt enhet eller person med vilje er årsak til det som inntreffer. For Nietzsche er selvet et kunstig begrep, som er sammensatt av et mangfold av krefter og emosjoner. *”Vitenskapen er avhengig av måten den drives på”*, sier Nietzsche.

Pedagoger må ikke fremstille og tro at den kunnskapen de formidler til elever er evig sann. Dette understreker ett av Nietzsches filosofiske hovedbudskap(ibid.).

Å akseptere sin situasjon er viktig for Nietzsche. Man erkjenner hvordan man selv er. Nihilismen knyttes noen ganger til en tilstand som handlingslammet, hvor evnen og grunnlaget for å handle og ta avgjørelser ikke eksisterer lenger. Målet mangler og man finner ingen svar. Når man mister troen og leter etter mening i seg selv eller vitenskap, befinner man seg i den reaktive nihilismen. Den passive nihilismen forkaster den reaktive nihilismen, med det mål å igangsette endrings- og læringsprosesser hos det enkelte individ. På denne måten oppleves forestillinger man har plutselig meningsløse og utilstrekkelige. Sett i lys av nihilismen, er det et tegn på styrke når man går gjennom en slik prosess med reaktiv og passiv nihilisme. Gjennom denne prosessen vil man automatisk søke etter noe nytt og annerledes som gir en ny mening og et nytt mål.

Ressentiment hos Nietzsche, er et relevant og viktig begrep i forhold til skoletretthet. Ressentiment defineres som: *"(...) en følelse av hat mot den krenkende part, en følelse som kan oppsluke mennesket"* (Dobson, 2004:344). I forhold til problemstillingen og fenomenet skoletretthet kan ressentiment i et Nietzsche-perspektiv forstås som elevens opplevelse av å ikke bli sett og hørt av læreren og opplevelsen av å ikke strekke til og mestre de krav skolen stiller. Hevnperspektivet kan sees som den opposisjonelle atferden eleven viser, eksempelvis i form av høyt fravær og forstyrrelser i klasserommet. Meningen med denne atferden og de tilhørende handlinger er fra elevens side ment å hindre læreren i sitt arbeide, men går i realiteten utover eleven selv, også fordi eleven bruker all energi på å opponere mot læreren og skolen som institusjon. Den opposisjonelle atferden eleven i slike situasjoner kan vise, kan ha sammenheng med å overvinne den passive nihilismen som Nietzsche beskrev (Dobson et al., 2006:50). Gjennom atferden er elevene aktivt skapende av deres egen eksistens, selv om dette har en opposisjonell fremtoning. Eleven er på søken etter mening med livet og prosessen er krevende. Å lære av erfaringen er hovedforklaringen på elevenes bevisste villighet i forhold til å oppsøke og ta den risiko de gjør, gjennom denne atferden (Dobson et al., 2006:53).

Skoletretthet har rot i mangel på mening med livet og tilværelsen. I forhold til elever som opplever skoletretthet, er det viktig at læreren skaper situasjoner hvor eleven kan slappe av og ta imot nye utfordringer og erfaringer. Samtidig må eleven få tid og rom til å ta til seg den

nødvendige forandring og dermed utvikle seg selv (Dobson et al., 2006:58). Det krever at elevene er villige til å ta en risiko, en risiko som krever at de oppgir kontrollen over seg selv og situasjonen, slik at læring og utvikling av ny bevissthet gjennom denne erfaringen kan oppnås (ibid.).

2.4 Oppsummering av kapittelet

Som mennesker utvikles og påvirkes våre evner og identitet i samspill med andre – vi formes av våre omgivelser, og vi er med på å forme omgivelsene. Skolen er et miniatyrsamfunn, hvor medvirkning i utviklingen av et sosialt fellesskap bidrar til personlig vekst, særlig når det medfører samarbeid mellom mennesker med ulike evner og forutsetninger. Opplæringen skal bidra til en karakterdannelse som gir den enkelte kraft til å ta hånd om eget liv, forpliktelse for samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet. Målet er at den enkelte elev kan realisere seg på måter som også kommer fellesskapet til gode, i et samfunn i utvikling.

Opplæringen skal tilrettelegges den enkelte elevs behov, forutsetninger og evner, og bidra til at den enkelte skal oppleve gleden av å mestre og å nå sine mål. For at dette skal kunne realiseres forutsettes det et godt læringsmiljø, hvor eleven har gode relasjoner til medelever og lærere.

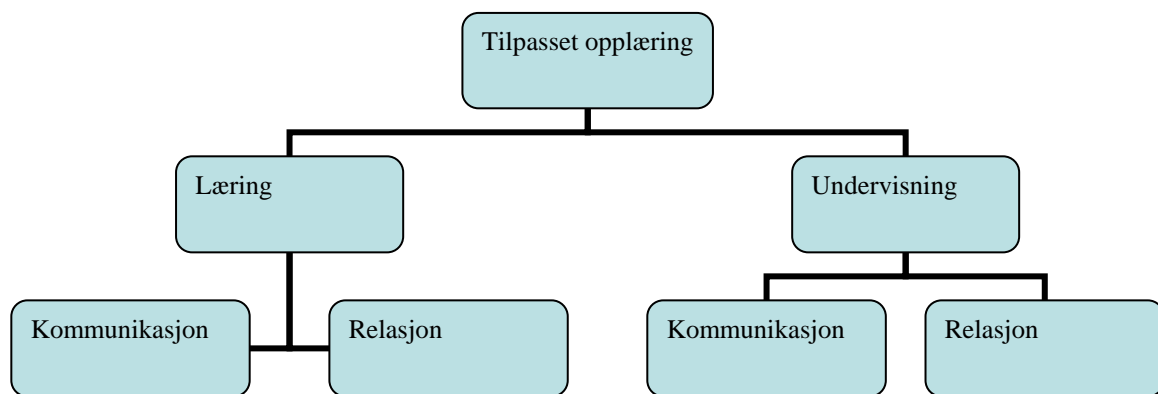
2.4.1 Begrunnelse for valg av teoretisk fundament

I kapittel 3 presenteres de to teoretikerne som er lagt til grunn for løsning av oppgavens problemstilling. For å følge opp den eksistensielle forståelsen utforskes Løgstrups eksistensielle tilnærming og Batesons relasjonelle kommunikasjonsteori. Dette betyr ikke at det i det følgende sees bort fra de psykologiske, pedagogiske og sosiologiske perspektivene. Eksistensialismen står dermed igjen i sentrum for den videre tilnærmingen.

Løgstrup og Batesons er valgt fordi deres teorier er svært relevante for vinklingen av oppgaven og problemstillingen: Tilpasset opplæring og læring forutsetter hverandre. Læringsmiljøet er grunnleggende for om læring finner sted. Tillit, trygghet, anerkjennelse, empati, respekt er nøkkelord i den generelle delen av læreplanverket Kunnskapsløftet, og

nøkkelbegreper i Knud E. Løgstrups teori om den etiske fordring. God kommunikasjon er nødvendig for relasjonene mellom elev og lærer, og for et godt læringsmiljø. Kommunikasjon og relasjon komplimenterer og forutsetter hverandre på samme måte som tilpasset opplæring og læring. I det påfølgende kapittelet presenteres Løgstrups og Batesons teorier.

Strukturering av oppgaven ved bruk av figur



Figuren over illustrerer problemstillingen i denne oppgaven. Kommunikasjon og relasjoner står helt sentralt i oppgaven, og legges til grunn for all læring og undervisning, som igjen underbygger tilpasset opplæring. Det kan argumenteres for at tilpasset opplæring skal baseres på en god og nær relasjon og kommunikasjon mellom elev og lærer, før den kan aksepteres som gyldig og gjennomførbar i forhold til faglig tilrettelegging.

2.4.2 Hvorfor ikke Vygotsky eller Dewey?

Det er et bevisst valgt å utelate Vygotskys eller Deweys teorier i denne oppgaven, selv om deres ideer, tanker og teorier i forhold til tilpasset opplæring, er relevante. Grunnen til dette er oppgavens eksistensielle retning og belysningen av medmenneskelige forhold som utspiller seg i skolen. Skoletretthet handler i utgangpunktet om den enkeltes opplevelse, erfaringer og følelser rundt skolen som institusjon og lærer – relasjoner, og bør derfor forstås og forklares i et rent eksistensielt perspektiv. Vygotskys teorier om den proksimale utviklingssonen og Deweys teori om ”learning by doing” hadde hatt større relevans i

belysning av faglig tilrettelegging og faglig utvikling. Dette ligger utenfor oppgavens rammer. Derfor er Løgstrups teori om nærhetsetikken, og Gregory Batesons relasjonelle kommunikasjonsteori valgt som teoretisk fundament for oppgaven.

3. Teoretisk fundament

I dette kapitlet presenteres det teoretiske fundamentet for oppgaven. Grunnlaget for valg av teoretisk retning, var som nevnt avisartikkelen publisert i Hamar Arbeiderblad (Guriby, 2007,28.september)med forsideoppslaget *"En av fem dropper videregående, "Kjett" på skolen"*. Det er videre valgt å fokusere på relasjonen mellom elev og lærer, og hvordan denne relasjonen kan påvirke fenomenet skoletretthet (jf. kapittel 2).

I kapittel 2 ble det gjort rede for tilpasset opplæring og skoletretthet slik det har fortonet seg empirisk i tidligere forskning.

Innledningsvis i dette kapitlet presenteres teologen og teoretikeren Knud E. Løgstrups teorier, tanker og ideer. Hans bidrag med nærhetsetikken er svært relevant innenfor det pedagogiske fagfeltet, og oppgavens eksistensielle perspektiv på skoletretthet som fenomen og vektleggingen av relasjonen mellom elev og lærer. Løgstrup presenteres først i forhold til hans fokus på tillit og dens rolle i relasjoner og i kommunikasjonsprosesser. Løgstrups vektlegging av kommunikasjonsprosesser, skaper rom for en bredere og mer dyptgående presentasjon av relasjonell kommunikasjonsteori, en gren av systemteorien. Dette presenteres med fokus på Gregory Batesons teori i kapittel 3.3

Avslutningsvis oppsummeres den teoretiske forankringen i oppgaven, hvor Løgstrups ideer og tenkning, sammen med Gregory Batesons relasjonelle kommunikasjonsteori, samt nihilismen som konsekvens, fremhever den eksistensielle vinklingen av oppgaven og problemstillingen.

3.1 Tillit i relasjonen elev-lærer

Oppgavens tittel, *"Se meg, hør meg, hjelp meg, støtt meg!"* illustrerer den teoretiske forankringen av oppgaven. I utviklingen av spontan, umiddelbar tillit som er grunnlaget for at en god relasjon mellom elev og lærer skal utvikles, er det lærerens jobb å vise eleven tillit. Gjennom å åpne opp og gi av seg selv, imøtekomme og anerkjenne eleven, vil læreren støtte eleven i utviklingen av seg selv som et autonomt individ. Dette er en grunnleggende del av å være en profesjonell lærer. Tillit er et begrep som bærer hele det teoretiske aspektet ved

tilpasset opplæring og relasjoner. Innledningsvis i denne oppgaven ble ulike innfallsvinkler (som fortolknings – og forståelsesramme) på begrepet skoletretthet, med hensyn til tidligere forskning, presentert. I det følgende belyses Knud E. Løgstrups nærhetsetikk samt Gregory Batesons relasjonelle kommunikasjonsteori med spesiell fokus på begrepene system, kontekst, informasjon og metakommunikasjon. Løgstrups nærhetsetikk er vesentlig for belysningen av forskningsspørsmålene. Løgstrups tanker og ideer er lite brukt i pedagogisk sammenheng, men i forhold til problemstillingen i denne oppgaven er det svært relevant. På denne måten og konsentrert hovedvekt på begrepene tillit, relasjoner og kommunikasjon mellom mennesker, settes relasjonen elev - lærer og fenomenet skoletretthet i et eksistensielt perspektiv.

3.2 "Vi har aldrig med et andet Menneske at gøre uden at vi holder noget af dets Liv i vor Haand(Løgstrup, 1956:25)"

Vi fødes inn i et fellesskap, hvor relasjoner mellom mennesker er en faktor som påvirker opplevelsen av livet. Å ha tilhørighet i et fellesskap er en gave i seg selv, men den krever samarbeid basert på gjensidig respekt for de tilhørendes integritet. I dette fellesskapet stilles vi til stadighet ovenfor ulike problemstillinger og situasjoner som krever at vi foretar et valg og en handling. Dette er den såkalte menneskelige situasjon; det å være menneske og det å være medmenneske. Hvor kan vi så hente inspirasjon og finne retningslinjer for at vi som mennesker skal kunne styrke relasjonene i fellesskapet?

Den danske etikeren og teologen Knud E. Løgstrups(1905 – 1981) teori, ideer og tanker om det ontologiske, det som er værende og eksistensielt ved vår tilværelse, har stor relevans i beskuelsen av relasjoner. Hans teorier om nærhetsetikken har hatt stor betydning i vårt samfunn, spesielt i yrker hvor man jobber tett med mennesker, da spesielt i sykepleien. Hans teorier er også svært relevante i pedagogisk sammenheng når man ser på relasjonen mellom elev og lærer. I begrepet nærhetsetikk refereres det til en etisk tenkning og tradisjon, hvor jeg – du - relasjonen er kjernen. Nærhet kan utspilles på to plan, eller to forhold, en fysisk nærhet og en psykisk, emosjonell og identitetsmessig nærhet i relasjonen mellom to mennesker. Disse to forholdene av nærhet vil ofte falle sammen, men det behøver ikke være slik (Løgstrup, 1956).

3.2.1 Nærhetsetikken

Den mest sentrale tanken i nærhetsetikken er at vi som mennesker befinner oss i en gitt relasjon med medmennesker og samfunnet ellers. Nærhetsetikken handler om å se medmennesker og respektere de som enkeltstående individer (ibid.). I dette nære samspillet med medmennesker, er vi alle med på å styre hverandres skjebner. Våre egne valg og handlinger, kan og vil ha konsekvenser for de rundt oss, på godt og vondt. Vi er alle avhengig av hverandre i dette samspillet, for at vi skal lykkes i livet. Sett på en annen måte; vi er alle satt til en oppgave i livet, som veier tyngre enn andre oppgaver. Denne oppgaven er å ta vare på hverandre. I interaksjon med mennesker befinner vi oss i en relasjon vi ikke kan trekke oss ut av. For at denne relasjonen skal være god og fungere, kreves det en gjensidig respekt for hverandres integritet. Noen ganger kommer vi opp i situasjoner hvor denne relasjonen settes på prøve. Det er nettopp de forholdene vi har til andre mennesker, som gjør at vi står ovenfor etiske fordringer. Og så lenge menneskeheten består, er disse etiske fordringene absolutte (ibid.).

De etiske utfordringene vi stilles ovenfor, har ulike størrelser og innpakning, de møter oss i ulike sammenhenger på ulike måter. Ikke en dag går uten at vi må foreta valg og handlinger i samspill med medmennesker, spesielt i skolesammenheng. Det eneste vi kan si sikkert om disse utfordringene er at de inntreffer fordi vi som medmennesker står i et avhengighetsforhold til hverandre, våre liv er avhengige av hvordan andre møter oss og hvordan vi alle er med på å innvirke på hverandres liv. De etiske fordringene er gitt oss, de blir våre, uten at vi oppsøker eller ber om dem.

Den mest sentrale tanken i nærhetsetikken, selve nerven, er at vi som mennesker befinner oss i en gitt relasjon med medmennesker og samfunnet ellers. Nærhetsetikken handler om å se medmennesker og respektere de som enkeltstående individer. Nærhetsetikken er ikke en etisk modell slik som pliktetikken. Det er snarere et perspektiv som hevder at etikkens basis ligger i en grunnleggende impuls til å føle omsorg og empati, og må derfor også søkes der (ibid.).

3.2.2 “Den etiske fordring”

Som medmennesker og i relasjon til andre, er vi hverandres skjebne og hverandres verden (Løgstrup, 1956:26). I ”Den etiske fordring” blottet Løgstrup de grunnleggende fenomener i

tilværelsen. De grunnleggende fenomenene er tillit, kjærlighet og åpenheten ved tale og kommunikasjon. Disse fenomenene er forutsetninger for at mennesker kan forholde seg til hverandre.

Løgstrup vektlegger den forunderlige, men elementære tillit hvor man gir noe av seg selv. Den etiske fordring gjelder alltid den enkelte, og derfor må den enkelte også stå til ansvar. Den etiske livsforståelsen, den bevissthet om at vi som mennesker i samhandling med andre, er hverandres skjebne, **balanserer** Løgstrup i sin fremstilling av den etiske fordring. Den etiske fordring er taus, og finnes skjult. Den finnes skjult fordi den enkelte må anstrenge seg i å tenke og handle idealistisk og edelt ovenfor andre. Med dette mener Løgstrup at man skal handle alene ut fra hva som tjener den andre best, og det er i denne fremstillingen at den etiske fordring kan sies å være absolutt og radikal (Løgstrup, 1956).

Menneskets eksistens og tilværelse preges av tillit. Tilliten hører med i vår tilværelse og eksistens ved at vi som mennesker og medmennesker møtes med en naturlig tillit til hverandre. Å vise tillit betyr å utlevere seg selv, og dette er grunnen til at vi reagerer så voldsomt når denne tilliten misbrukes. En forventning om å bli imøtekommet av andre, ytrer seg som regel på en eller annen måte i holdning og atferd, eller i ord og handling. Denne ytringen, verbal eller nonverbal, inntreffer under den forutsetning at den andre innfrir våre forventninger. Kommunikasjonen mellom mennesker kan fortone seg på ulike måter, men den består alltid i å tørre å våge seg frem for å bli imøtekommet. Dette er nerven i den og det er det etiske livs grunnfenomen.

Tillit er noe som blir gitt. Holdningene vi har til hverandre, påvirker hverandre og vårt syn på vår eksistens og liv. Hver og ens holdning til et annet menneske er med på å bestemme det menneskets verden slik han eller hun ser den selv. Den etiske fordringen er inneholdt i et hvilket som helst forhold til et annet menneske. Som Løgstrup ville ha sagt det; fordringen er taus og kan sees som en anonym oppfordring til oss som medmennesker om å ta vare på det liv som tilliten legger i vår hånd. Den etiske fordringen som ligger i ethvert menneske, mellom mennesker, er og forblir taus. Fordringen blir gitt der og da, i møte med den andre, med det faktum at den enkeltes eksistens hører med til den verden, hvor den andre har sin eksistens og sitt liv, og på denne måten har noe av den andres liv i sin hånd. Den etiske fordring er på denne måten en fordring om å ta vare på den andres liv (ibid.).

Ansaret for å forstå hva som tjener den andre best, hviler på den enkelte. Den enkelte har også et ansvar for ikke å forsøke å gjøre seg til herre over hvordan den andre reagerer eller handler. Det eksisterer ingen hensyn som på noen måte gir en annen rett til å krenke en annens individualitet. Å ta hensyn til den andre, er det primære i fordringen, og skal ikke forveksles med fortolkning om at det er det vellykkede resultat. Å ta ansvar for den andre, er å leve opp til den etiske fordring (Løgstrup, 1956:56-76).

3.2.3 Tillit som grunnlaget for kommunikasjon i relasjoner

Grunnlaget for kommunikasjon i relasjoner, er at den enkelte møter den andre med tillit og innlater seg på å legge noe av sitt liv i den andres hender. I enhver relasjon vil det utspille seg en kommunikasjon, og i denne kommunikasjonen vil den etiske fordring være å komme den andre i møte, og vise seg verdig den andres tillit (Eide & Eide, 2007:95). Begrepene tillitt og respekt er begreper som samtidig betinger hverandre. Som begrepspar er de ikke uttrykk for motsetninger som utelukker hverandre, men tvert imot motsetninger som balanserer og forutsetter hverandre. Tilliten er fundamental i alle relasjoner og i all kommunikasjon mellom mennesker. Tilliten utgjør noe av det konstante i vår tilværelse. Tillit kan sees som et av grunnvilkårene i menneskets tilværelse og eksistens (Christoffersen, 1999:73).

Løgstrups tenkning handler om nærhetsrelasjoner og grunnlaget for kommunikasjon mellom mennesker. Han beskriver kommunikasjon som en bevegelse mellom naturlig tillit, ekstrasjjon og blottstillelse på den ene siden og makt og moralsk ansvar på den andre. Dette fremstiller han som et grunnvilkår i menneskets liv, et vilkår som innebærer en etisk fordring til den enkelte: *"(...) den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd"*(Løgstrup, 1956:25).

Løgstrup har et kjernepoeng i nærhetsetikken, som gjør nærhetsetikken til en teori også om kommunikasjon og det etiske grunnlaget som kommunikasjon bygger på. Løgstrups poeng er at kommunikasjon og samhandling alltid vil innebære at den enkelte utleverer seg til den andre og at denne situasjonen er en etisk fordring til den enkelte. Fordringen er å møte den andre med en holdning av mottakelse og omsorg for den andres liv. Dette har gyldighet enten fordringen er taus eller uttalt, bevisst eller ubevisst. Den etiske fordring er gitt i og med tilværelsens eksistens og grunnvilkår (Løgstrup, 1956). Fordringen innebærer dermed

også en forpliktelse for den enkelte til å ta stilling til hva som er til det beste for den andre og til å handle ut fra dette, og ikke ut fra egne behov. Det etiske aspektet i fordringen ligger nettopp i at det primære er hensynet til hva som tjener den andres eksistens, ikke hva som måtte tjene den andres eller egne ønsker og behov. Løgstrup hevder altså at den enkelte selv best vet hva fordringen i relasjonen til den andre består i, og at dette er en forutsetning for kommunikasjonen mellom to personer hvis eksistens har med hverandre å gjøre (Kristiansen, 2005). Relasjonen til andre mennesker, er som nevnt et grunnvilkår i tilværelsen og i menneskets eksistens. I kommunikasjon med andre, utleverer vi oss og blir utlevert. Andre holder noe av vårt liv i sine hender og dette er gjensidig. Fra denne relasjonen som et grunnvilkår og ikke primært fra den andre selv, utgår det etiske motlys som synliggjør våre handlinger, mål og bestrebelser (Løgstrup, 1956).

3.2.4 Gjensidig avhengighet i relasjoner

Kommunikasjonsprosessen består alltid av at vi som mennesker våger å åpne opp for å bli imøtekommet av en annen. Dette kjennetegner det etiske livs grunnfenomen, samtidig er det selve nerven i kommunikasjonsprosessen. *”Tilliten står ikke til oss, den er gitt”* (Løgstrup, 1956:27).

I Løgstrups teori om interdependens, gjensidig avhengighet, fremhever Løgstrup den gjensidige avhengigheten som oppstår mellom mennesker og den etiske fordring som springer ut av møtet med den andre (Eide & Eide, 2007). Interdependensen, den gjensidige avhengigheten, innebærer en etisk fordring til den enkelte. Fordringen springer ut av det faktum at vi ikke kan forholde oss personlig til andre, uten at vi utleverer oss og setter noe av oss selv på spill i forhold til den andre. Denne utleveringen av oss selv innebærer en forventning om at en selv blir tatt imot, forstått og akseptert. Dette vil si at man i forholdet til den andre i noen grad blottstiller seg og er av den grunn sårbar og ydmyk. I dette ligger grunnlaget for maktrelasjonen. Selvutlevering er et av livets grunnfenomener og den sårbarhet og mulighet for maktmisbruk som dette innebærer, er en etisk fordring til den enkelte. Den mulighet man innehar til å misbruke den personlige makt man har ovenfor et annet menneske, er en av grunnene til at rettslige og moralske normer er svært hensiktsmessig. Løgstrup formulerte at en av lovens, moralens og konvensjonenes viktigste funksjoner er å sette *”(...)grænser for den enkeltes udnyttelse af, at det andet menneske er prisgivet ham”* (Løgstrup, 1956:67) Samvittigheten i oss mennesker, en etisk autoritet,

utspiller seg som en iboende forpliktelse vi som mennesker føler i forhold til andre. Samvittigheten motiverer oss til å handle til det beste for oss selv og andre. Både utviklingen av empati og sympati er viktige betingelser for at samvittigheten skal fungere. Empati er en grunnleggende menneskelig følelsesmessig evne, som muliggjør at jeg som menneske kan bli berørt av andres berørthet. Den muliggjør at jeg kan sette meg inn i andres situasjon. Å vise respekt for egen og andres samvittighet kan sees som et grunnleggende etisk krav for å fungere i samspillet med medmennesker. En godt utviklet samvittighet er med på å synliggjøre våre forpliktelser som medmenneske i det fellesskapet vi er en del av. Og det sosiale fellesskapet vi er knyttet til påvirker utviklingen av samvittigheten.

Denne gjensidige avhengigheten, interdependens, og den maktrelasjon som dette innebærer, er altså utgangspunktet for Løgstrups tanker om *den etiske fordring*, som fremtrer i all kommunikasjon og samhandling mellom mennesker. Den etiske fordring er det sentrale begrepet i Løgstrups tenkning og har gitt tittelen til hovedverket i hans omfattende forfatterskap.

3.3 Systemteori og Bateson

Gregory Batesons (1904-1980) relasjonelle kommunikasjonsteori baserer seg på en systemteoretisk forståelsesmodell. En systemisk forståelsesmodell på kommunikasjon fremhever relasjoner mellom mennesker, de som inngår i et system, for på denne måten å forklare og forstå hendelser og fenomener. Systemteori er en tverrfaglig teori som dekker et stort fagfelt, med relevans for forståelse og forklaring av mellommenneskelige forhold. Bateson fokuserer på kommunikasjon, relasjoner, forandring og vekst (Gjems, 1995). I sammenheng med denne oppgaven, benyttes begrepet *system* som betegnelse på en gruppe individer som arbeider eller lever sammen over en tidsperiode. Relasjonen mellom elev og lærer vil være en gjenspeiling av et sosialt system.

Et sosialt system består av deler, og disse delene er mennesker som samhandler og står i relasjon til hverandre, og som gjensidig påvirker hverandre. Relasjonen mellom menneskene, delene i systemet, er det som holder systemet sammen. For at et system skal fungere optimalt, er det helt nødvendig med en form for styring, en indre og en ytre styring. Den indre styringen kjennetegnes ved at styring skjer i form av handlinger og samhandling mellom menneskene i systemet. Den ytre styringen er den tilpasning systemet gjør i forhold

til sine omgivelser, og at omgivelsene igjen tilpasser seg systemet. For at systemet skal drives fremover og holdes ved like, forutsettes det en samhandling innenfor systemet. Denne samhandlingen preges av kvaliteten på kommunikasjonen mellom menneskene og de handlinger som manifesterer seg gjennom de handlinger som utføres (Gjems, 1995:22).

Systemteori har et grunnleggende utgangspunkt som forutsetter at alt henger sammen i en gjensidig påvirkning. I et slikt sosialt system må menneskene forstås i sammenheng med hverandre, både i forhold til atferd, holdninger og handlinger, ut fra et helhetsperspektiv (Gjems, 1995:23). Menneskene som deltar i det sosiale systemet, står i en relasjon til hverandre. Den gjensidige påvirkningen mellom menneskene og hendelsene i det sosiale systemet, understreker systemteoriens forståelse av sirkularitet. Denne forståelsen kan gi en større innsikt i hvordan interaksjon og handling stimuleres og utvikles i et sosialt system (Gjems, 1995).

3.3.1 Relasjonell kommunikasjonsteori

Som vitenskapsmann var Bateson opptatt av problemstillinger som dreide seg om tenkning og erkjennelse. Det er hans vektlegging av det relasjonelle synet på mennesket, som er sentralt i hans kommunikasjonsteori. Inspirert av hermeneutikken, konsentrerte han seg om menneskets relasjon og fortolkning av sine omgivelser og omverden (Bateson, 1979). Relasjonell kommunikasjonsteori har sitt utspring i den antagelsen at den mellommenneskelige kommunikasjonen bidrar til å etablere, fastholde og endre relasjoner. Det er relasjonen som setter standarden for måten kommunikasjonen foregår på. Kjernepoenget i relasjonell kommunikasjonsteori er den forutsetning at det er samhandling og mønstre for samhandling som danner strukturen for systemet. Samhandlingen danner og innvirker på systemet (Eide & Eide, 2007).

Bateson utviklet to forestillinger om kommunikasjon og samhandling, med utgangspunkt i ideen og tanken om at relasjoner kan fremtre som enten komplementære eller symmetriske, med et innhold som har en faktisk og en relasjonell betydning. Dette vil bety en oppfattelse og forståelse av at relasjoner kan baseres på likheter eller forskjeller. Kjerneoppgaven blir da å legge til rette for en prosess der ulikheter gjøres ubetydelige, slik at relasjonen preges av symmetri, hvor hver enkelts stemme, evner og egenverdi tilkjenngis. På denne måten vil relasjonen og den symmetriske dialogen preges av at partene alternerer mellom de ulike

posisjonene i relasjonen (Bateson, 1979, 2002; Eide & Eide, 2007). Et system dannes av den interne dynamikken i helheten. I utgangspunktet er systemisk tenkning helhetlig, men vektlegger også den oppfatningen at systemer ikke er isolerte helheter. Som modellen tidligere i kapittelet illustrerte, vil et hvert system ha en nær forbindelse til og være avhengig av omgivelsene, det være seg større eller mindre systemer. Systemisk tenkning inkluderer både forestillingen om et system som en helhetlig struktur, samtidig som systemet er en del av en større helhet. Det som er felles for forestillingene er den grunnleggende tanken om interdependens, den gjensidige avhengigheten mellom og i systemet.

3.3.2 Interaksjon i relasjoner

Interdependensen kommer tydelig til uttrykk i Batesons fremstilling av de symmetriske relasjonene. De symmetriske relasjonene karakteriseres av likhet og jevnbyrdighet. En atferd, mening eller følelse hos et menneske kan relateres til den samme atferd, følelse eller mening hos en annen i systemet (Bateson, 1972). Systemteoriens fokusering på at samspillet er sirkulært, kan underbygges og bekreftes ved se på atferder eller ytringer mellom deltakere i samspillet. Hvis eksempelvis en person viser mer av en type atferd, kan denne bidra til mer av den samme atferden hos den andre. På denne måten styrkes og fremheves likheten i samhandlingen, og relasjonen får et symmetrisk preg.

De komplementære relasjonene gir en beskrivelse av noe som er ulikt, noe som utfyller noe annet. En komplementær interaksjon har vi når atferd, følelser eller mening er forskjellig, men allikevel knyttet sammen på en slik måte at den enes atferd fremmer mer av den andres ulike, men adapterte atferd eller følelse (ibid.).

Batesons relasjonelle kommunikasjonsteori var fra hans side en bestrebelse for å gripe de fornuftsstridige, intuitive og tause sider ved menneskelig kommunikasjon og bevissthet. Mennesket må erkjennes i relasjon til andre. Det eksisterer ingen form for objektiv sannhet om forhold som utspiller seg i interaksjon mellom mennesker. Som mennesker er det en verden av relasjoner, ulikheter og kommunikasjon vi forholder oss til (ibid.). Kontekst illustrerer den betydningen Bateson tillegger forståelsesrammen, og understreker hvilken betydning forståelsesrammen gir erfaringer, hendelser og situasjoner. Kontekst blir hos Bateson definert som *”den kommunikasjonsmessige, meningsbærende rammen som vi forstår innenfor, og som hjelper oss med å tolke det vi ser”* (Ulleberg, 2004:47).

3.3.3 Metakommunikasjon

Mennesker kommuniserer hele tiden, og kommuniserer om kommunikasjonen på ulike måter og på ulike nivåer. Bateson fokuserte på nivåer i kommunikasjonen, som kontekst og informasjonen er eksempler på. Metakommunikasjon er direkte relatert til relasjonen, og definerer relasjonen slik den oppleves. I samhandling med andre mennesker, presiseres og bekreftes vårt forhold til hverandre. Hvordan vi opplever relasjonen, den andre og forholdet oss i mellom, kommer implisitt og automatisk til uttrykk i metakommunikasjonen (Ulleberg, 2004).

Ved små antydninger kan vi insinuere en ramme for den kommunikasjonen som utspiller seg. Det som skjer akkurat nå, må tolkes og forstås innenfor denne rammen. En ramme har en metakommunikativ funksjon, en psykologisk forståelse og en nærhet til konteksten som begrep (ibid.).

I en grunnleggende forståelsesramme, er relasjonen selve kjernen. Mennesker må forstås i den konteksten og de relasjonene de er en del av. Vår forståelse av oss selv og av verden, formes i møte med andre, og det er i møte med andre endring skjer (Bateson, 1972). Kommunikasjonsperspektivet beskriver hvordan vi erkjenner virkeligheten, hvordan vi gjennom persepsjon, evner å tolke fenomener, samspill og situasjoner. Vår oppfatning og fortolkning gjenspeiler hvem vi er og hva vi har erfart. Virkeligheten vil fortone seg forskjellig fra person til person, fordi det er ikke objektive verdier og dimensjoner vi forholder oss til, men vår egen oppfatning og opplevelse av verden og tilværelsen. Alle erfaringer er subjektive, samtidig er relasjonen helt fundamental, både relasjonen mellom mennesker og relasjonen mellom fenomener (ibid.).

Relasjonene er den grunnleggende basis i kommunikasjonsteorien. På alle nivåer i en kommunikasjon gjelder det at det er relasjoner vi forholder oss til snarere enn gjenstander og fysiske realiteter. Batesons hovedpoeng blir enheten, mennesket som helhet i et system preget av interdependens, der informasjon og kommunikasjon er de dimensjonene vi forholder oss til (Ulleberg, 2004).

3.4 Oppsummering av oppgavens teoretiske fundament

Det pedagogiske nærværet er en pedagogisk tilnærming som betoner den innvirkningen og påvirkningen en lærer har på elevers utvikling og læring. Elevene ønsker å bli imøtekommet som menneske, med respekt, forståelse og interesse, for at en god relasjon og en god forutsetning for læring og utvikling skal finne sted (Arnesen, 2004). En lærers tause kunnskap, som begrunnes i evnen til å vise empati og sympati, evne til å bruke intuisjon, samt lærerens fagkunnskap og erfaring, utgjør en viktig del av det pedagogiske nærvær. Gjennom det pedagogiske nærværet vil den enkelte lærer ha blikk for den enkelte elev, gjennom hva de formidler og hvordan de handler i ansikt – til – ansikt relasjoner med eleven. En god kommunikasjon og dialog er grunnleggende for at relasjonen skal oppleves som betydningsfull for elevene.

Skoletretthet er et problem som omfatter både eleven som individ, skolen som institusjon og samfunnet og samfunnsutviklingen, og på hvert nivå kan problemets fremtredelsesformer beskrives og analyseres. Utgangspunktet for å forstå fenomenet skoletretthet, er å se forholdet mellom de samfunnsmessige og individuelle prosessene, og forsøke å skape en sammenheng mellom nivåene. Begrepet interdependens, gjensidig avhengighet, står svært sentralt i Løgstrups etikk, og i systemteorien. I likhet med systemteorien og Bateson bygger Løgstrup sin tenkning på at mennesket alltid står i forhold til andre mennesker, og at disse forholdene med nødvendighet er maktforhold. Forskjellen mellom Løgstrup og systemteori er at Løgstrup ser dette maktforholdet og interdependensen som en etisk fordring til den enkelte.

3.4.1 Hvorfor er Løgstrup, Bateson og Nietzcshe så relevant i forhold til å belyse oppgavens forskningsspørsmål¹?

Problemstillingen valgt for denne oppgaven tar utgangspunkt i relasjonen mellom elev og lærer, og hvordan en god relasjon kan forebygge fenomenet skoletretthet. I det følgende presenteres en argumentasjon for Løgstrups, Batesons og Nietzsches relevans i forhold til oppgavens problemstilling og forskningsspørsmålene.

¹ Forskningsspørsmålene finnes i kapittel 1.2

Fordringen, livsforståelsen, består av alt det livet, med alt hva det innebærer, er skjenket den enkelte. For all erkjennelse, uansett hva det er som erkjennes, enhver formulering uansett hvilken formulering det er, går ut på å få lagt noe til side for å kunne gå videre med noe annet. I *Den etiske fordring* (1956) fremfører Løgstrup sin argumentasjon for at forholdet til andre mennesker innebærer en absolutt fordring til den enkelte. Denne fordringen er gitt av det grunnleggende forhold at relasjoner og kommunikasjon mellom mennesker innebærer at den enkelte våger seg frem mot den andre for å bli imøtekommet.

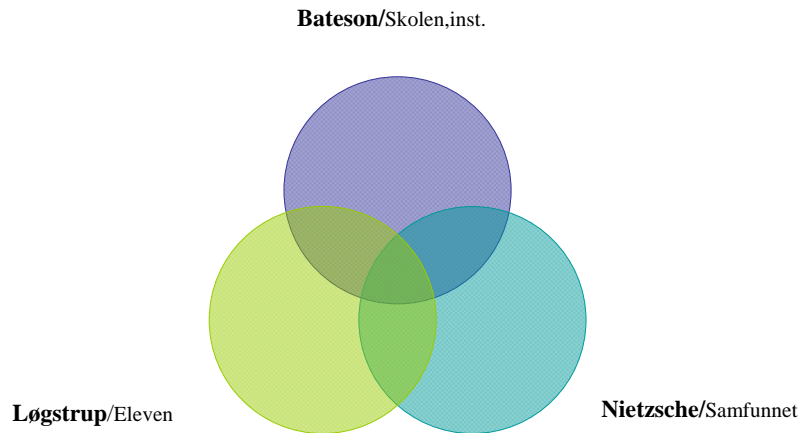
Batesons relasjonelle kommunikasjonsteori underbygger de sentrale begrepene i Løgstrups nærhetsetikk, og spesielt interdependens. En systemisk forståelsesmodell på kommunikasjon fremhever de relasjoner mellom mennesker, som inngår i et system, for på den måten å forklare og forstå fenomener og hendelser. Et sosialt system defineres hos Bateson, som et system bestående av deler, mennesker. Menneskene i systemet står i nær relasjon til hverandre og gjennom samhandling påvirker de hverandre gjensidig. Relasjonen mellom menneskene angir kommunikasjonens standard, og at menneskene er gjensidig avhengig av hverandre.

Mangel på tillit og en mangelfull kommunikasjon får konsekvenser for relasjonen mellom to mennesker. Som en følge av dette, kan det oppstå en emosjonell konflikt, når tilliten oppleves som misbrukt. Dette kan igjen resultere i en opplevelse av mangel på mening med tilværelsen. Nihilismen gjenspeiles i denne sammenheng som en konsekvens i brudd i den relasjonelle kommunikasjonen. Kommunikasjonen og relasjonen mennesket har til andre, har ikke lenger noen verdi og mening for det enkelte menneske.

Løgstrups, Batesons og Nietzsches teorier og ideer, understreker den eksistensielle tilnærmingen på oppgaven. Nøkkelbegreper fra hver enkelt teoretiker, sammenfaller og forsterker hverandre, både som resultater og som konsekvenser. Den teoretiske forankringen av oppgaven, slik det er argumentert for over, belyser oppgavens forskningsspørsmål. Sammenhengen og den sammenfallende relevansen mellom teoretikerne illustreres i modellen under. Teoretikerne har en fellesnevner, og det er den gjensidige påvirkningen og avhengigheten, interdependensen, eleven, læreren og samfunnet har i forhold til hverandre. Nihilismen fremtrer som en konsekvens av en mangelfull relasjon, en mangelfull mening med livet og tilværelsen i skolen, begreper som Løgstrup og Bateson fremhever som helt fundamentale i en hver relasjon og kommunikasjon. Problemstillingen og

forskningsspørsmålene som denne oppgaven tar utgangspunkt i, beskrives gjennom disse teoretikerne.

Figur. Systemets sirkularitet, interdependens



Der sirkelsektorene overlapper hverandre, ligger relasjonen, selve kjernen i oppgaven. Her ligger også den eksistensielle vinklingen, i relasjonen mellom de tre sirklene. Hovedvekten i oppgaven er sammenhengen mellom individ – og skolesirkelen. Nietzsche og nihilismen sammenfaller med samfunnet og samfunnsutviklingen i modellen. Læreren skal skolere elevene til å bli selvstendige og dyktige individer. Skoletretthet i et nihilistisk perspektiv inntreffer når elevene opplever en undervisning og relasjon som i liten grad reflekterer den virkeligheten og det samfunnet de forholder seg til. Sett i lys av denne tolkningen, kan samfunnssirkelen og Nietzsche relateres til hverandre.

4. Metode og vitenskapsteori

Vitenskap som begrep, kan tolkes som hvordan vi går fram for å innhente kunnskap om forhold i samfunnet vi lever i, og hvordan vi gjennom systematisk kontroll prøver å sikre at denne ervervede kunnskapen representerer sann kunnskap (Alvesson & Sköldberg, 2006). Alle aktiviteter og handlinger vi som mennesker utøver, tillegges mening, og for at disse aktivitetene og handlingene skal oppleves som meningsfulle, må de fortolkes. Forskningsprosessen kjennetegnes av en systematisk søken etter ny og bedre innsikt i et fenomen. I denne oppgaven søkes synspunkter bak gitte begrunnelser og utsagn i forhold til hva som kjennetegner en god elev – lærer – relasjon. I tillegg ønskes kunnskap om hvordan gode relasjoner kan påvirke fenomenet skoletrette elever, slik at elevene gjennomfører den videregående opplæringen.

Hermeneutikken som vitenskapsteori vektlegger at mening av en del bare kan forstås om den settes i sammenheng med helheten. Meningsstolkning i det hermeneutiske perspektivet vil derfor bli sentral for oppgavens vitenskapsteoretiske vinkling.

I det følgende vil det først bli gjort rede for valg av metode, i sammenheng med hermeneutikk og forforståelse, Grounded Theory og abduksjon. Forskningsmetode basert på fokusgruppemetodologi presenteres deretter, før en oppsummering begrunnes i valg av kvalitativ metode. Det gjøres videre rede for triangulering og operasjonalisering som grunnlag for intervjuguidene, og deretter redegjøres det for valg av informanter. Reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning presenteres, før metodekapittelet avsluttes med etiske vurderinger.

4.1 Metode

Undersøkelsen gjennomført i forbindelse med denne oppgaven ønsker som nevnt å belyse erfaringer, meninger, betydninger og forståelsen av hva som kjennetegner en god relasjon mellom elev og lærer, og hvordan læreren kan forebygge fenomenet skoletretthet. De begrunnelser og utsagn som ligger til grunn for dette, er innhentet fra noen utvalgte elevinformanter og pedagoger. Den hermeneutiske meningsstolkningen understrekes gjennom

å fremstille en helhet basert på ulike erfaringer og meninger om det nevnte temaet (Alvesson & Sköldbberg, 2006).

4.1.1 Refleksjon og tolkning: Hermeneutikk

Hermeneutisk teori har lenge vært brukt i den pedagogiske vitenskapen, som en vitenskapsteoretisk tradisjon innenfor de humanistiske fagene. Selve formålet med hermeneutisk metode er å gi forskeren et redskap for å fortolke og forstå et meningsfullt materiale. Innenfor pedagogikken benyttes ofte hermeneutiske tilnærminger for å oppnå en bekreftbar og felles forståelse av meningen av alle menneskelige uttrykk, i handlinger og aktiviteter. Hermeneutikken har fokus på forståelse og forståelsens grunnlag bestemt av tradisjon og tid (Alvesson & Sköldbberg, 2006). Det sentrale prinsippet i hermeneutikken er den dynamiske prosessen som foregår mellom del og helhet, ofte referert til som den hermeneutiske sirkel. Meningen i de enkelte delene, gir mening til helheten. Det er denne meningen forskeren har til hensikt å gripe, slik at forståelse oppnås. Kvalitativ metode søker mye av det samme som hermeneutikken (ibid.). En viktig grunntanke i hermeneutikken er at meningsfulle fenomener bare er meningsfulle i den sammenheng de forekommer i, og derfor må forskeren alltid fortolke det fenomen som studeres i forhold til konteksten det studeres i. Det vitenskapsteoretiske grunnlaget i metoden bygger på en helhetstenkning. Situasjonene er kontekstavhengige, og man oppnår forståelse og mening ved å sette situasjonen inn i en omgivelse. Identifikasjon av nøkkelbegreper og gjentagne mønstre i datamaterialet er grunnlaget for analyse i den kvalitative metoden, og som forsker skal man være seg bevisst det uskarpe skillet mellom analyse og tolkning (ibid.).

Analysen i denne oppgaven er et forsøk på å belyse et dagsaktuelt og eksistensielt fenomen. Gjennom tolkning og refleksjon gjøres virkeligheten klarere og mer oversiktlig, slik er hermeneutisk metode benyttet i forhold til prosjektets problemstilling. Den hermeneutiske metoden ligger som grunnlag for hvordan de operasjonaliserte begrepene sorteres inn i en større helhet og analyseres på bakgrunn av det som i teorikapittelet ble fremhevet som fundamentet for oppgaven. Utgangspunktet for oppgavens refleksjoner og tolkninger var intervjunotater og transkribering og survey-intervjuet. Det gjøres ytterligere rede for bruken av hermeneutisk teori i oppsummeringen om valg av kvalitativ metode i kapittel 4.4.

4.1.2 Forforståelse

Nyhermeneutikken utviklet seg på 1960 tallet med den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer som en sentral bidragsyter. Han oppfordret til en bevisstgjøring i forhold til forforståelsen man besitter. Som fortolker av et materiale, går man alltid inn i fortolkningssituasjonen med visse forutsetninger, og disse forutsetningene er alltid avhengig av det enkelte individ, av hvem man er. Forforståelsen er en grunnleggende egenskap for å oppnå en form for forståelse (Alvesson & Skoldberg, 2006).

Forforståelsen i denne oppgaven har bakgrunn fra flere områder. For det første har jeg selv vært skoleelev, videre har jeg erfaring fra å ha vært lærer og undervist elever som har vært skoletrette. Dette er erfaringer som alle bidrar til måter jeg velger å tolke data på. Likevel føler jeg at min forforståelse gjenspeiles i det teoretiske valget, der vektleggingen av problemstillingen har et eksistensielt perspektiv. Relasjoner og skoletretthet er fenomener som kjennetegner en skolehverdag, og oppleves av det enkelte individ, både elever og lærere. Begrunnelsen for den eksistensielle belysningen av problemstillingen ligger i at opplevelsen av fenomenene er individuelle, det er eksistensielt, og bør derfor også søkes å forklares og forstås i et eksistensielt perspektiv.

4.2 Grounded Theory og abduksjon

Studier av relasjoner mellom mennesker kjennetegner først og fremst sosiologien som vitenskap. Sosiologisk teori søker å kunne forutsi og forklare atferd i ulike situasjoner, og ved å innhente data kunne formidle et perspektiv på atferd. Grounded Theory er en induktiv tilnærming, hvor man forutsetter at teorien blir til mens man bedriver forskning. Induktiv metode tar utgangspunkt i en undersøkelse av et enkelt, spesielt fenomen som man søker å forankre teoretisk til å gjelde mer allment og generelt. Teorien utvikles fra empiri, for deretter å bli illustrert ved bruk av karakteristiske eksempler fra empirien. Teorien som utvikles skal være utledet fra det empiriske materialet, og det er informantenes egne oppfatninger og perspektiver som gir forskeren grunnlaget for en analyse. Dette er kjernen i Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1999). Grounded Theory ble utviklet av Glaser og Strauss, som et alternativ til positivismen innenfor samfunnsvitenskapen. De stilte seg kritiske til samfunnsforskningen fordi den tok et utgangspunkt i å utvikle hypoteser fra

teorier for deretter å teste de gjennom empiriske undersøkelser. De mente derimot at samfunnsforskningen skulle i større grad gå den andre veien og dette begrunnet de med at teori har lett for å styre hva forskeren ser etter. For at en forsker skal kunne gå ut i felten med et mest mulig åpent sinn, gir det best resultat om forskeren ikke starter med en teori. Hensikten for samfunnsforskning er at man søker å finne ut hvordan virkeligheten ser ut på et lite utforsket felt. Datainnsamling og analyse kan foregå parallelt, man undersøker noe man har kjennskap til, men har ingen teoretisk forankring (Glaser & Strauss, 1999).

Undersøkelsen og metoden bygger på en modifisert Grounded Theory, men beskriver mer en abduksjon, en mellomting mellom deduktiv og induktiv metode. Charles Sanders Peirce (1839 -1914), grunnlegger av den amerikanske pragmatismen, integrerte argumentene induksjon, deduksjon og abduksjon som en vitenskaplig metode. Metoden er en kombinasjon av induksjon og deduksjon, men tilfører nye momenter. I likhet med induktiv metode, går abduksjon ut fra empiriske fakta som foreligger, men avviser ikke teoretisk forforståelse og ligger i så måte nærmere deduksjon. Peirce hevdet at vitenskaplige metoder begynner med abduksjon, en konjunksjon eller hypotese om hva som virkelig skjer. Abduksjon er å utnytte eksisterende kunnskap og referanserammer for å finne teoretiske mønstre og dybdestrukturer som om de skulle være gyldige. Abduksjon som metode, alternerer mellom empiri og teori (Alvesson & Sköldberg, 2006).

Forskning på et slikt eksistensielt tema vil uansett bli preget av forskerens forforståelse og anelser. Det vil være umulig å gå ut helt uten noen forventning og fornemmelse av hva som kan ventes av svar, og operasjonalisering av begreper og spørsmål vil preges av dette. Kort oppsummert ble temaet for oppgaven valgt først, deretter ble forskningsdesignet utviklet. Gjennom operasjonalisering av begreper og gjennom analytisk induksjon ble et teoretisk fundament avdekket basert på fremkommet empiri, samtidig som empiri og teori alternerte underveis i hele prosessen. Derfor kan metoden i oppgaven sies å være fundert på abduksjon som en modifisering av Grounded Theory.

4.3 Forskningsmetode

Kvalitativ metode er mye brukt når man ønsker å få en forståelse av et fenomen. Det forskningsdesignet som er brukt her, er kvalitativt og basert på fokusgruppemetodologi. Fokusgruppemetodologien gjøres rede for i et understående avsnitt i dette kapittelet.

Utvalget i kvalitative undersøkelser er ofte strategisk, typisk eller spesielt valgt. Utvalget er ikke representativt, som i den kvantitative metoden. Fordelene ved bruk av kvalitativ metode er at man som forsker får mulighet til å gå i dybden av fenomenet, ved hjelp av få informanter. Informantene gis på denne måten mulighet til å utdype sine meninger. Både intervjuer og objektet gis mulighet til direkte oppfølgingsspørsmål. I denne oppgaven ble intervju brukt som metode for datainnsamlingen og direkte kontakt med informantene forekom følgelig.

Når det gjelder kvalitativ metode, bekreftes datakvaliteten gjennom resultatenes troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet. Graden av troverdighet fremkommer i forskerens argumentasjon for framgangsmåten, og refleksjoner over selve forskningsprosessen. Forskerens posisjon, som forsker i relasjon til forskningsobjekt og forskningssituasjon, har stor betydning for resultatet. Troverdigheten styrkes også ved at datamaterialet viser grad av konsistens, og at motsetninger i datamaterialet blir tema for diskusjon. Kravet om at datamaterialet i kvalitativ metode skal være repliserbart, reiser spørsmålet om forskningen er objektiv. Kan en annen forsker gå inn og undersøke det samme, og få det samme resultatet? Dette bringer oss inn på kravet om bekreftbarhet. Oppnåelse av bekreftbarhet, har man som forsker, hvis forståelsen forskeren har kommet fram til, kan bekreftes av annen forskning. Overførbarheten bekreftes ved at den oppnådde forståelsen har gyldighet i andre sammenhenger. En svak side ved utvalget i kvalitativ metode er at det er begrenset, og at det kan stilles spørsmål om reliabiliteten og validitet på utvalget i forhold til fremkommet datamateriale.

4.3.1 Fokusgruppemetodologi

Fokusgruppemetodologi kan virke villedende enkelt. Metoden er en måte å innsamle kvalitative data på, som helt essensielt involverer og engasjerer en liten gruppe informanter i en uformell gruppediskusjon, med fokus på et spesielt fenomen eller tema (Wilkinson, 2004). Det ble tatt utgangspunkt i fokusgruppemetodologien da gruppeintervjuene av elevinformantene ble gjennomført. To av forskningsspørsmålene ble stilt; hva kjennetegner en god relasjon mellom elev og lærer? Og hvordan oppleves skoletretthet? Intervjuers rolle som moderator i denne gruppen var relativ beskjeden. Spørsmålene ble stilt, og gruppen fikk diskutere fritt. Som moderator var rollen tydelig ved at spørsmålene ble stilt direkte, men skjermet i forhold til at diskusjonen fikk gå fritt og uavbrutt. Diskusjonen mellom

informantene var dynamisk og flytende. Informantene var aktive, deltagende og svært involverte i temaet og hverandre og hverandres erfaringer og oppfatning av temaet. Denne interaksjonen er selve kjennetegnet på metoden. Fokusgruppemetodologien er en metode for innsamling av data, ikke et analyseverktøy for kvalitative data (Wilkinson, 2004).

Forskningsdesignet til fokusgruppemetodologien kjennetegnes av en stor fleksibilitet, da det er rom for en kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder. Som prosjekt kan fokusgruppe involvere en liten gruppe av informanter som møtes en enkelt gang, som i dette tilfellet, eller det kan involvere flere grupper informanter som møtes en eller flere ganger. Sammensetningen av fokusgruppen var i dette tilfellet ikke tilfeldig siden det var et helt avgjørende suksesskriterie at de informantene som skulle delta hadde avbrutt den videregående opplæringen på bakgrunn av skoletretthet og var villige til å snakke om sine erfaringer i forhold til relasjoner mellom lærere og gi sin forståelse og forklaring av fenomenet skoletretthet.

Fordelen ved bruk av fokusgruppemetodologien i forhold til et formelt intervju, er at man som forsker får en rask innsamling av mye data, i en kontekst som oppleves mer naturlig enn et konstruert formelt intervju. Denne metodologien passer godt for undersøkelse av eksistensielle, sensitive temaer, hvor informantene må vise et ærlig bilde av seg selv, gjennom meddelelse av personlige og private erfaringer, opplevelser, meninger og forståelser. Metoden skaper en synergieffekt i gruppen. Interaksjonen mellom informantene legger til rette for og tillater at de responderer på hverandres uttalelser. Fokusgruppemetoden preges av en form for selvstyre og den er egalitær. Forskeren har liten kontroll over interaksjonen mellom informantene. Denne reduserte kontrollen har en positiv side, som muliggjør at informantene kan følge sin egen agenda, i den forståelse av samtalen utvikles i den retningen som er mest riktig for dem. Forskeren kan på denne måten bli oppmerksom på tidligere forsømte og skjulte fenomener (Wilkinson, 2004).

4.4 Hvorfor kvalitativ metode?

Målet med prosjektet var å samle inn empiri som kan belyse viktigheten av gode relasjoner mellom elever og lærere i den videregående skolen, og om det kan ha noe å si for skoletrette elever som velger å avbryte den videregående opplæringen. Denne avhandlingen bygger som nevnt på uttalelser fra elever som har opplevd skoletretthet, samt lærernes erfaringer,

kunnskaper og oppfatning rundt fenomenet. På grunn av problemstillingens og forskningsspørsmålenes eksistensielle natur måtte den benyttede metoden nødvendigvis gi mulighet for å komme tett inn på informantene.

Hovedmålet ved kvalitativ metode er nettopp å få frem informantenes meninger og forklaringer på sosiale fenomener og situasjoner. Kvalitativ metode gir et eksistensielt bilde av virkeligheten slik den fortoner seg for den enkelte informant. Dette var svært relevant i valg av metode for å belyse og få svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne oppgaven. Hermeneutisk metode som vitenskapsteori er valgt fordi problemstillingen tar utgangspunkt i erfaringer hos informantene. Metoden er et redskap til å fortolke og forstå. I dette prosjektet har et utgangspunkt i hermeneutiske metode vært viktig for forståelse og fortolkning av de ulike informantenes gjengivelse av egen forståelse, erfaring og opplevelse av det samme fenomenet. Summen av deres individuelle erfaringsgrunnlag vil gi en helhetlig forståelse av det eksistensielle perspektivet på fenomenet.

4.5 Triangulering: intervju og survey-intervju

Triangulering er en form for testing av datamaterialet, slik at man unngår uoppdagede slutningsfeil som kan føre til en uriktig analyse av resultater. Trianguleringen tester om ulike data kommer frem til samme konklusjon. Datatriangulering er en form for triangulering, som innebærer at man sammenligner data som er relatert til samme fenomen, men som kommer fra ulike faser og tidspunkt i feltarbeidet. En annen form for triangulering er respondentvalidering. Respondentvalidering fokuserer på beretninger fra ulike informanter som har ulike plassering i miljøet. Denne typen triangulering gir en form for validitetskontroll (Hammersley & Atkinson, 1996:259).

Hovedmål ved triangulering er at man forsøker å relatere ulike former for data på en slik måte at man motvirker ulike mulige trusler mot analysens validitet (Hammersley & Atkinson, 1996:260). I denne oppgaven er det benyttet to former for utspørring; samtaleintervju og survey-intervju. Samtaleintervjuet var todelt, først ble et gruppeintervju gjennomført. Dette ble fulgt opp med et dybdeintervju for noen informanter. En sterk side ved triangulering av metodene (intervju og survey-intervju) er at de styrker validiteten i prosjektet.

4.5.1 Operasjonalisering av begreper

For å få tak i et empirisk materiale trengs det et redskap som gir tilgang til den informasjonen som er viktig for undersøkelsen. Man må finne det Kleven (Hjardemaal, Tveit, & Kleven, 2002:62) kaller observerbare indikatorer eller synlige tegn på det teoretiske begrepet en ønsker å måle eller registrere. Teoretiske begrep i pedagogikken som vi ofte vil studere, er ikke direkte observerbare. De er abstrakte begreper, som i dette tilfellet setter ord på en indre, individuell tilstand som kan gi seg observerbare utslag gjennom tolkning av handlinger og atferd. Dette er begreper som eksempelvis tillit, motivasjon, anerkjennelse, respekt og trygghet.

Med bakgrunn i tematikken rundt tilpasset opplæring (jf kapittel 2.1) er det valgt å fokusere på kjennetegn ved en god relasjon mellom elev og lærer, og hvordan en lærer kan forebygge fenomenet skoletrette elever. Dette er abstrakte begreper som ønskes undersøkt, forankret i det eksistensielle perspektivet. Det har vært viktig å definere begrepene operasjonelt, slik at det kunne beskrives og bestemmes hvilke utsagn som kunne oppfattes som underbyggende for begrepene relasjon og skoletretthet i problemstillingen (Hjardemaal et al., 2002:62). Operasjonaliseringen resulterte i hovedsakelig tre forskningsspørsmål, og kategorier av spørsmål under hvert av dem. De tre forskningsspørsmålene som ligger til grunn for intervjuguidene, er:

- Hva kjennetegner en god relasjon mellom elev og lærer?
- Hvordan opplever du som lærer skoletretthet hos elevene? Hvordan opplever du en skoletrett elev?
- Hvilken rolle spiller læreren i forhold til skoletretthet?

Det første forskningsspørsmålet fokuserte på kvaliteter og egenskaper hos en lærer som både elevinformantene og lærerinformantene anså som viktige for å ha en god relasjon. Det andre forskningsspørsmålet ble modifisert litt i forhold til elevinformantene. I intervjuguiden for gruppeintervjuet benyttes ”Hvordan oppleves skoletretthet?” Det andre forskningsspørsmålet gav lærerinformanter og elevinformantene mulighet til å definere begrepet og fenomenet skoletretthet og peke på faktorer de anså som svært påvirkende til dette. Det ble stilt et direkte spørsmål til lærerinformantene om skoletretthet og mistriksel betydde det samme, og de ble bedt om å begrunne hvorfor eller hvorfor ikke. Elevinformantene ble også stilt

ovenfor dette begrepsparet og ble bedt om å gjøre rede for hva de la i det. Det tredje og siste forskningsspørsmålet ble bare stilt direkte til lærerinformantene, mens elevinformantene besvarte dette i forhold til det første forskningsspørsmålet. Lærerinformantene ble bedt om å gjøre rede for hva en lærer bør og kan gjøre hvis de kommer opp i en situasjon hvor en elev er skoletrett og vurderer å avbryte den videregående opplæringen. Samtidig måtte de gjøre rede for på hvilke måter de opplevde at en god relasjon mellom elev og lærer kunne hindre at eleven tok beslutningen om å avbryte opplæringen. Resultatene fra datainnsamlingen presenteres i neste kapittel.

I teorien er det alltid galt å operasjonalisere begreper, samtidig som det er fullt nødvendig for at det skal gå an å forske på dem. Kritikken som har blitt rettet mot operasjonalisering av begreper, har vektlagt at operasjonaliserte begreper blir brukt istedenfor teori (Hjardemaal et al., 2002). Hovedformålet med operasjonaliseringen av begrepene er å vurdere om det er samsvar mellom hva vi måler og hva vi skulle ha målt. For å kontrollsjekke dette ble det i forbindelse med denne oppgaven gjennomført en pilotundersøkelse.

4.6 Intervjuguider

Det kvalitative intervjuet kjennetegnes av at det gir en fyldig og omfattende informasjon om hvordan mennesker oppfatter sin livssituasjon. Intervju gir data om hvordan informanten forstår erfaringer og begivenheter i sitt eget liv. Det kvalitative intervjuet i denne oppgaven er uformelt og åpent, slik at informantene skulle kunne fortelle mest mulig fritt om sine livserfaringer. Denne formen kalles semistrukturert eller fokusert intervju, hvor det i forkant ble utarbeidet en intervjuguide med sentrale temaer og spørsmål som til sammen skulle dekke de viktigste områdene studien skulle belyse.

Utarbeidelsen av intervjuguiden til gruppeintervjuet tok utgangspunkt i de to første forskningsspørsmålene (hva kjennetegner en god relasjon mellom elev og lærer og hvordan oppleves skoletretthet). Intervjuguiden for dybdeintervjuet krevde litt mer arbeid, da det her ble valgt å omsette studiens overordnede problemstilling og forskningsspørsmål til mer konkrete, direkte spørsmål. Gruppeintervjuet var mer åpent, med en mindre detaljert guide enn det semistrukturerte dybdeintervjuet (vedlegg 5 og 6).

4.6.1 Survey-intervju

Survey-intervjuet hadde form som et spørreskjema med primært lukkede spørsmål. Det var utformet på bakgrunn av de tre forskningsspørsmålene, med noen få utdypende underspørsmål. Survey-intervjuet ble besvart ved nedskrivning, ikke avkrysning. Det ble vektlagt en høy standardisering av survey-intervjuet, slik at målefeil best mulig kunne forebygges (vedlegg 7).

4.6.2 Pilotundersøkelse

En pilotundersøkelse har som hensikt å kompensere for feil som kan påvirke validiteten til datamaterialet. Pilotundersøkelse ble gjennomført i god tid før datainnsamlingen, for å kvalitetssikre intervjuguidene og survey-intervjuet, samt for å øve på intervjusituasjonen. Pilotundersøkelsen ble testet ut på forskjellige grupper informanter.

Intervjuene ble valgt gjennomført, både gruppeintervjuet og dybdeintervjuet, på ulike grupperinger av elever. Noen hadde gjennomført den videregående opplæringen på estimert tid, noen hadde opplevd å bli mobbet og byttet skolen, men allikevel fullført, og den siste gruppen hadde valgt å avbryte den videregående opplæring, hvorav et par ikke hadde planer om å gjennomføre den på et seinere tidspunkt. Selv om gruppen av informanter har ulike forutsetninger i forhold til erfaringer til fenomenet som skulle undersøkes, var det ønskelig at pilotundersøkelsen ga grunnlag for å sjekke ut om ulik erfaringsbakgrunn hos informantene hadde noe å si. Pilotundersøkelsen bekreftet at intervjuguidene gav hensiktsmessige resultater, og at det var en markant forskjell mellom de informantene som ikke hadde gjennomført den videregående opplæringen og de som hadde det. Det var etter pilotundersøkelsen god grunn til å tro at den valgte elevgruppen som var tenkt som informanter, ville gi svar på de stilte spørsmålene og belyse fenomenet og problemstillingen slik det var ment. På bakgrunn av dette, ble et bestemt utvalg av informanter valgt ut etter utpekte kriterier.

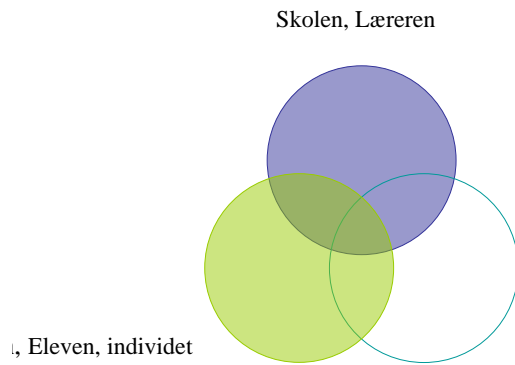
Pilotundersøkelse ble også gjennomført for survey-intervjuet på en gruppe lærere. På denne måten ble det også testet ut om spørsmålene gav de svar de var ment å gi og at spørsmålene ikke ble misforstått. Survey-intervjuet og intervjuene bygger på nøyaktig de samme spørsmålene, og resulterte i et godt og utfyllende sammenligningsgrunnlag mellom de to informantgruppene (vedlegg 5,6 og 7).

4.7 Mitt utvalg av informanter

Mitt utvalg besto av to informantgrupper, elev – og lærerinformanter. Gjennom å bruke to informantgrupper fikk jeg belyst hvordan de ulike partene opplever den samme situasjonen og fenomenet. Dette gir et mer nyansert og varierende analysematerialet, samtidig som det sikrer validiteten og reliabiliteten til hele forskningsprosessen.

Antallet informanter kan ikke være for stort da både gjennomføringen av intervjuene og bearbeidingen av dem er en tidkrevende prosess. Intervjumaterialet må allikevel være av tilstrekkelig kvalitet, slik at man får et godt grunnlag for analyse og tolkning. Med dette som utgangspunkt for forskningen, trengtes ikke et stort utvalg av elevinformanter, men det var nødvendig med elevinformanter som hadde personlige erfaringer med det aktuelle fenomenet. To hovedgrupperinger av informanter, elever og lærere, var tilstrekkelig for å få frem de ulike perspektivene i relasjonen, og for å se om det var sammenfallenhet mellom informantenes erfaringer, opplevelser og tanker rundt problemstillingen. Samtidig vil disse to gruppene kunne gi ulik synsvinkel på problemstillingen. Valg av informanter, baserte seg på et ønske om å innhente informasjon om hvordan fenomenet skoletretthet oppleves og erfares fra både elever og læreres synsvinkel, og igjen om og på hvilken måte gode elev – lærer relasjoner kan påvirke eller innvirke på fenomenet skoletretthet. Til sammen bestod utvalget av 15 lærerinformanter og 7 elevinformanter.

Figur. Ulike informanter, samme situasjon



Modellen illustrerer de ulike informantene i forhold til den samme situasjonen. Sirklene overlapper for å vise at fenomenet har lik forståelse basert på informantenes erfaring og oppfatning (Dalen, 2004:56). Modellen illustrerer videre vektleggingen av triangulering i forskningsdesignet. To ulike informantgrupper ble valgt for å innhente beretninger fra ulike deltakere, med ulik plassering og rolle i konteksten men fra det samme miljøet. Dette ble gjennomført for å sikre validiteten. Samtidig gav de to ulike metodene for datainnsamlingen et sammenlikningsgrunnlag relatert til det samme fenomenet. Dette redegjøres grundigere for i presentasjonen av reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning i avsnitt 4.8.

Samfunnssirkelen er utelatt i modellen i dette kapitlet. Informantgruppene representerer elev – og skolesirkelen i den gjennomgående modellen, og det er vektleggingen av de sammenfallende sektorene som er utgangspunktet for oppgaven.

4.7.1 Elevinformanter og gjennomføring

Utvalget av elevinformanter ble foretatt ved at en skole ble kontaktet og en presentasjon av prosjektet ble gjennomført ovenfor elevene (vedlegg 2). En gruppe elever som hadde avbrutt den videregående opplæringen ble deretter valgt ut. Disse tok nå videregående opplæring for andre gang. Alle informantene fikk informasjon om at det var ønskelig med informanter som var villige til å meddele sin erfaring med og forståelsen av skoletretthet som fenomen og begrep. Det var flere elever som meldte seg frivillig til å delta noe som gjorde det mulig å gjøre et utvalg blant flere kvalifiserte informanter. 7 elevinformanter var mer enn nok til gjennomføringen av gruppeintervjuet.

Elevinformantene fikk et skriftlig informasjonsbrev om prosjektet og en samtykkeerklæring de måtte undertegne før undersøkelsen startet (vedlegg 3 og 4). Gruppeintervjuet av elevinformantene ble gjennomført ved bruk av metoden for forskning på en fokusgruppe (Wilkinson, 2004). Gruppeintervju ble gjennomført med syv elever som uformelt diskuterte to av forskningsspørsmålene (vedlegg 5). Fokusgruppemetodologien åpner for muligheten til at informantene diskuterer fritt, uten innvirkning fra moderator. Faren ved bruk av dette når gruppen er stor, er at man som forsker ikke klarer å få med seg alle dataene, og at gruppens diskusjoner ikke holder seg innenfor rammen for den aktuelle problemstillingen. Underveis i prosessen ble det reflektert over de konsekvensene for mange informanter kunne ha for datamaterialet. Kanskje skulle gruppen ha blitt delt i to? Hadde svarene da blitt bedre, og mer utfyllende? Hva gjelder sammensetning av elevinformanter fungerte metoden godt i form av at problemstillingen ble besvart. I det neste kapittelet presenteres resultatene fra datainnsamlingen

Feltarbeid ble valgt som en metode for datainnsamling, foretatt i det naturlige miljøet til informantene. Hammersley og Atkinson(1996) forklarer feltmetodikk som en metode der man som forsker har mulighet til å oppholde seg i det felt som studeres. Under gruppeintervjusekvensen ble båndopptaker benyttet ved siden av notater underveis. Transkriberingen av datamaterialet fant sted rett etter at undersøkelsen var gjennomført.

Av de syv elevinformantene, var det tre stykker som utmerket seg, og disse ble spurt om de var villige til å delta i et dybdeintervju. Dybdeintervjuene ble gjennomført den samme uken som gruppeintervjusekvensen, i den samme konteksten. Under dybdeintervjuene ble det ikke benyttet båndopptaker etter ønske fra informantene. Dybdeintervjuene var mer semistrukturerte eller fokuserte enn gruppeintervjuet, hvor forskningsspørsmålene var operasjonalisert i mer direkte, strukturerte spørsmål (vedlegg 6).

Utvalget gjort i denne studien vurderes til å være et tilstrekkelig utvalg, fordi direkte kontakt med informantene ble oppnådd og beskrivende informasjon om det aktuelle fenomenet ble fremskaffet basert på autentiske erfaringer, tanker og følelser hos informantene.

4.7.2 Lærerinformanter og gjennomføring

Tre videregående skoler i samme kommune ble kontaktet for gjennomføring av datainnsamlingen og prosjektet ble presentert. Lærerinformantene meldte seg frivillig til

deltakelse uten at utvalget på noen måte ble kontrollert. Til sammen deltok 15 lærerinformanter, 5 fra allmennfaglig studieretning, 5 fra yrkesfaglig studieretning og 5 lærere som jobbet tett med tidligere skoletrette elever. Hensikten med dette var å få kartlagt om det var noen signifikant forskjell mellom studieretningene. Utvalget av lærerinformantene ved de overnevnte skolene, ble gjennomført uten innvirkning og kontroll fra forsker. Etter avtale med en ansvarlig på hver av de respektive skolene, ble gjennomføringen av datamaterialet strukturert på en slik måte at survey-intervjuene ble utlevert og innhentet av forsker. Hver skole, ved den ansvarlige, fikk utdelt en stor konvolutt som inneholdt ferdig materiale for undersøkelsen. Hver lærer fikk utdelt et skriftlig informasjonsbrev om prosjektet, samtykkeerklæring og selve survey-intervjuet (vedlegg 2,3,4 og 7). Når hver enkelt hadde besvart, returnerte de survey-intervjuet i en medfølgende konvolutt til den ansvarlige, som ble avhentet. Dette var en metode som fungerte veldig bra, og som gav fulltallig svarprosent.

4.8 Reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning bør behandle spørsmål knyttet til både reliabilitet og validitet, men det må benyttes en annen terminologi enn den som anvendes i kvantitative studier. Reliabilitet og validitet vil i kvalitativ forskning måtte defineres på andre måter. Validitet og reliabilitet er omdiskutert i forhold til kvalitative data. Begrepene er i utgangspunktet knyttet til kvantitativ forskning og behandling av statistiske data, men er allikevel viktig i kvalitetssikringen av de kvalitative dataene.

4.8.1 Reliabilitet

I kvalitativ metodelitteratur støter man ofte på den påstanden at spørsmålet om reliabilitet har liten gyldighet og aktualitet når man studerer fenomener som er under stadig endring. En slik oppfatning arter seg som en ren misforståelse, hvis man i definisjonen av reliabilitet tar utgangspunkt litteratur om tradisjonell kvantitativ forskning. Reliabiliteten vil i en kvalitativ studie dreie seg om hvor nøyaktig undersøkelsen er gjennomført, hvor nøyaktig beskrivelsen av metoder og metodevalg er utformet og konsistensen til forskningsresultatene. Nøyaktig gjengivelse av data er viktig for å ivareta reliabiliteten. I kvalitative studier er det mennesker vi studerer, og menneskelig atferd, meninger og holdninger ansees ikke som forutsigbar og

derfor vil ikke nye målinger kunne forventes å gi de samme resultatene (Hammersley & Atkinson, 1996:27,37)

I kvalitative studier og metoder er det tre typer reliabilitet man som forsker bør ta hensyn til for å kunne peke på tilfeldige feilkilder som kan oppstå og påvirke dataene. Disse tre aspektene av reliabilitet er stabilitetsreliabilitet, ekvivalensreliabilitet og observatør – eller vurderingsreliabilitet. Stabilitetsreliabilitet fokuserer på hvor stabil en endring over tid kan antas å være. Vi vet at mennesket er i stadig endring og utvikling i forhold til erfaringer, vurdering og opplevelser. Menneskene utsagn vurderes i forhold til om det er sannsynlig at de over tid endrer oppfatning av fenomenet eller fortsatt mener det samme. Ekvivalensaspektet ved reliabiliteten fokuserer på ulike måter å stille spørsmål på og om disse påvirker resultatet. I kvalitative studier, og ved bruk av intervju som metode er muligheten for at et spørsmål kan misforstås tilstede. Ekvivalensreliabilitet fokuserer på misforståelser og gjetting i forhold til spørsmålsstilling i intervjusituasjoner. Det tredje aspektet ved reliabilitet i kvalitative studier, er observatør- eller vurderingsreliabilitet. Her vurderes det i hvilken grad resultatet er avhengig av hvem som ser, tolker og vurderer (Hjardemaal et al., 2002:122-126). Reliabilitet kan vi ikke måle direkte i kvalitative studier, men vi kan estimere en grad av den.

4.8.2 Validitet

Validiteten til et datamaterialet bekreftes gjennom gyldigheten. Et stadig tilbakevendende tema i samfunnsfaglig og pedagogisk forskning er hvorvidt det vi driver med er valid forskning. Gir undersøkelsen svar på det den er ment å gi svar på? Er forskningen relevant? Fordeler ved de kvalitative metodene, er at de ved analyse viser en styrke når det gjelder helhetlig vurdering av enkeltkasus, men de egner seg dårlig til sammenlikning av ulike kasus. I praksis er de kvalitative metodene vanskelige å gjennomføre på større datamengder.

Begrepsvaliditet handler om de spørsmålene som er direkte knyttet til de teoretiske begrepene vi har som utgangspunkt for forskningen, og operasjonaliseringen av begrepene i undersøkelsen (Hjardemaal et al., 2002). Begrepsvaliditeten handler om hvordan begrepene eller fenomenene måles. Her er det svært viktig med operasjonalisering av begrepene. Definisjonsmessig validitet er et uttrykk for i hvilken grad det er samsvar mellom den teoretiske definisjonen av et begrep og den operasjonaliserte definisjonen slik denne

kommer til uttrykk i en eksplisitt formulering som skal benyttes. Definisjonsmessig validitet er samsvar mellom teoretisk begrep og planlagt operasjonalisering (Hjardemaal et al., 2002:122-124). Spørsmål om generalisering av resultatene, handler om den ytre validiteten til resultatene. Kan resultatene vi finner hos en liten gruppe, generaliseres til hele den populasjonen vi ønsker å snakke om, og som utvalget er trukket ut fra? Indre validitet impliserer at man kan stole på den tolkningen som fremsettes på grunnlag av relasjonene mellom de variablene, operasjonaliserte begrepene, som blir målt. Indre validitet er aktuelt i den situasjonen når man leter etter årsaksforhold mellom variabler. Den indre og den ytre validiteten vil tas i nærmere betraktning i kapittelet hvor presenteres også i forhold til resultater og analyse av datamaterialet i kapittel 5.

I avsnitt 4.5 og 4.5.1 presenteres metodetriangulering og operasjonalisering av begreper. De empiriske forskningsresultatene avhenger av valg av metode for måling av variabler, og hvordan begrepene er operasjonalisert. I denne studien ble det ikke regnet med at direkte observerbare indikatorer som ville dekke et teoretisk begrep skulle finnes. Derfor ble operasjonaliseringen av begrepene gjort nøyaktig på en slik måte at de ville ligge et sted mellom det teoretiske, det ikke-observerbare og det empiriske observerbare (Hjardemaal et al., 2002:120). Forskningsmetoden som har blitt benyttet, bygger på abduksjon og en modifisert Grounded Theory. Glaser og Strauss (1967) har i sin erfaringsbaserte teori vektlagt at validiteten verifiseres gjennom og i selve forskningsprosessen. Når man forsker ut i fra Grounded Theory, foretar man en kontinuerlig kontroll av de funn som foreligger. Funnene i denne oppgaven ble kontinuerlig kontrollert gjennom representativitet i funnene, triangulering av metoder, oppfølging av enkelte funn og nær kontakt med informantene for å styrke reliabiliteten og validiteten i forskningen (Glaser & Strauss, 1999).

Som nevnt innledningsvis om den kvalitative forskningsmetoden, er kravene til reliabilitet og validitet i litteraturen lite definert. Kravene kan i forhold til kvalitativ metode beskrives rasjonelt, på den måten at innholdet skal sikres av at undersøkelsen og resultatene er troverdige. Troverdigheten fremtrer ved at forskeren selv og lesere kan stole på forskerens forståelse av det utsnittet av vikeligheten som presenteres gjennom fremlegging og dokumentasjon av resultatene (Fog, 2004:155).

4.9 Etiske vurderinger

Tillit er et grunnleggende begrep i enhver relasjon og kommunikasjon i møtet mellom mennesker, kjente og ukjente (Løgstrup, 1956). For at det kvalitative forskningsprosjekt skulle oppfylle og ivareta denne tilliten, var det flere formelle etiske hensyn som måtte ivaretas og reflekteres over. Problemstillingen i denne oppgaven har rot i et eksistensielt perspektiv, og for å kunne belyse den var det helt avgjørende med informanter som var villige til å dele sine erfaringer, opplevelser, refleksjoner og tanker i forhold til fenomenet. Det var nødvendig å få innblikk i det personlige, private og erfaringsbaserte hos informantene.

Et av de viktigste ansvar man har som forsker, er å ivareta forskningsetiske hensyn (NESH & Kalleberg, 2006). I dette prosjektet ble regelen om informert samtykke spesielt vektlagt, der informantene ble informert om undersøkelsens mål. Det ble klargjort ovenfor informantene at deltakelse i undersøkelsen var helt frivillig, og at de ved enhver anledning kunne trekke seg fra prosjektet. Det informerte samtykket forebygger krenkelser av informantenes integritet. Konfidensialitetsaspektet ble også tatt hensyn til i forskningen. Kravet om konfidensialitet forsikrer informantene om at data som offentliggjøres, ikke kan avsløre informantens identitet. Et kvalitativt intervju baseres på samspill, både i form av de spørsmål som stilles og forskerens opptreden og fremferd i rollen som forsker. Underveis i denne studien er det kontinuerlig blitt gjort vurderinger av ens egen rolle og forskningsopplegg, samt mulige konsekvenser for informantene. Intervjuinformantene ga svært personlige, åpne og ærlige beretninger om deres opplevelser og erfaringer fra deres skolehverdag. I denne prosessen følte det veldig viktig å påse at man beveget seg på riktige siden for hva som er etisk akseptabelt i forhold til individets personlige indre og integritet. Det ble fokusert på å ikke legge noen føringer på samtalen, samtidig som intervjusubjektene måtte få mulighet til å åpne seg. Det positive aspektet ved valg av metode, var at svært mye nyttig og viktig informasjon om et mørklagt tema i skolens pedagogikk og i definisjonen av de mest generelle problemområdene i skolen ble synliggjort. Denne informasjonsinnhentningen ville sannsynligvis vanskelig latt seg gjøre ved bruk av andre metoder, som eksempelvis fullstendig observasjon eller et strukturert spørreskjema.

Ansaret man som forsker har for å ivareta forskningsetiske hensyn, ansees som en del av ansvaret for forskning generelt. Forskningsetikken omhandler verdier, normer og

institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere all vitenskapelig virksomhet. Dette er basis i vitenskapelig allmennmoral (ibid.).

Den kanskje mer negative siden ved denne metoden, sett i forhold til temaet, problemstillingen og resultatene, er de etiske utfordringene vi stilles ovenfor. Dette er et svært personlig tema, og at noen velger å åpne seg og fortelle om sine vansker, krever at vi behandler individene med medmenneskelighet og respekt. Resultatet av feltarbeidet viser at de etiske utfordringene vi ofte stilles ovenfor, har ulike størrelser og innpakning og de møter oss i ulike sammenhenger på ulike måter. Det eneste vi kan si sikkert om disse utfordringene, er at de inntreffer fordi vi som medmennesker har en relasjon, hvor vi er med på å innvirke på hverandres liv. De etiske fordringene er gitt oss, de blir våre, uten at vi oppsøker eller ber om dem.

Våre holdninger kan sees som innsiden av etikken, de motivene og hensiktene som ligger bak de handlingene vi gjør. Alle individer er selvstendige og innehar en fri vilje. Vi er altså ansvarlige for våre valg, handlinger og holdninger. Dette har en stor betydning for relasjonen mellom mennesker. Spesielt i denne sammenhengen kan det føles som om det handler om å se medmennesker og respektere de som enkeltstående individer, da også spesielt i denne sammenheng hvor de blottlegger sitt "innerste jeg", i håp om å få forståelse og aksept for de tidligere avvikende handlinger og atferd.

5. Resultater og analyse av datamaterialet

I dette kapitlet vil resultatene fra datainnsamlingen presenteres, funnene analyseres og drøftes opp mot hverandre, mot teori og empiri. Kapitlet er strukturert på en slik måte at informantenes svar i forhold til forskningsspørsmålene presenteres først. Sitater fra feltnotater gjengis for å gi et mangfoldig innblikk og gjenskape det bilde informantene gav i resultatene. En kort oppsummering av hvert forskningsspørsmål foreligger før det neste presenteres.

Analysen og drøftingen av resultatene presenteres med vekt på det teoretiske fundamentet for oppgaven. Det argumenteres også for et individ – og sosiokulturelt perspektiv som fortolkningsramme for resultatene. For å gjøre dette vil noen sentrale begreper presentert av Thomas Nordahl, Gitz-Johansen, Bernstein og Bourdieu drøftes og brukes. I denne argumentasjonen, benyttes Thomas Nordahls rasjonalitetsforklaringer på avvikende handlinger i skolen, Gitz-Johansens fremstilling av integrering og sortering i den multikulturelle skolen samt Bernsteins koder for atferd. Bourdieus redegjørelse for begrepene habitus og kapital i skolesammenheng er også vektlagt i denne sammenheng. Avslutningsvis presenteres en analyse og drøfting av resultatene i forhold til empiri. Spesielt tillegges rapporten *Bortvalg og kompetanse* (Eifred Markussen, 2008) stor vekt i forhold til denne oppgavens resultater, for å belyse den dagsaktuelle relevansen på oppgavens tema og problemstilling. En oppsummering av hele kapitlet foreligger til slutt.

Fremstillingen av overskriftene er nøye strukturert, men temaene vil intervensere noe. Dette kan medføre en opplevelse av gjentakelser.

5.1 Hva kjennetegner en god relasjon mellom elev og lærer?

Dette forskningsspørsmålet ble stilt til begge informantgruppene, og utdypet i dybdeintervjuet og i survey-intervjuet. Spørsmålet vektla hvilke kvaliteter og egenskaper som begge parter opplevde som viktige for en etablering og vedlikehold av en god relasjon.

5.1.1 Elevinformanter

Elevinformantene vektla at en god relasjon mellom elev og lærer, kjennetegnes først og fremst av god dialog, anerkjennelse, gjensidig respekt og tillit. En god relasjon mellom elev og lærer kjennetegnes videre av engasjement, trygghet og empati. Elevinformantene understreket at tilrettelegging av fag og at læreren viste forståelse og var villige til å sette seg inn i elevenes situasjon, også var viktig for å skape og ivareta en god relasjon. Elevinformantene var også opptatt av at læreren måtte inneha en grad av autoritet, at de fremstod som trygge, forutsigbare voksenpersoner med tydelige rammer for undervisningen og relasjonen. Autoriteten definerte de som evnen til å samle oppmerksomheten hos elevene, være tydelige i formidlingen av faget, være genuint interessert i å formidle og å motivere elevene til å nå et mål.

”En god relasjon til en lærer opplever jeg som en relasjon hvor kontakten er god, dialogen er god og det å bli hørt og sett for den du er, med de feil og mangler du måtte ha.”

”En god relasjon til en lærer kjennetegnes ved at læreren ser og hører deg for den du er og ikke bruker det mot deg. Læreren må vise tillit og respekt når du som elev åpner opp for dette.”

”En god relasjon til en lærer kjennetegnes av en gjensidig respekt og anerkjennelse. God kommunikasjon er nøkkelen til god relasjon. Har man gjensidig tillit og respekt for hverandre og den man er, er det letter å konkret jobbe med gode og dårlige egenskaper ved en selv”

Sitat fra feltnotater

Tilpasset opplæringen, faglig tilrettelegging og kompetanse er kvaliteter og egenskaper hos en lærer som elevene verdsetter.

”Undervisningen må være givende og fengende, det er viktig at læreren har tid til å tilrettelegge undervisningen for den enkelte hvis noe skulle være vanskelig, det er et stort steg å gi en lærer den tilliten ved å betro sine vansker.”

”(…) Læreren må også være faglig og personlig involvert i elevene, og vise respekt for faget sitt på en slik måte at læreren utstråler en motivasjon og genuin interesse for faget. En lærer

må være glad i jobben sin, både det faglige, men også relasjonen til elevene. Med en driv, entusiasme, et ønske om og vilje til å motivere og lære bort faget.”

Sitat fra feltnotater

Elevinformantene beskriver visse kvaliteter og egenskaper hos en lærer de har opplevd en god relasjon til. Disse egenskapene og kvalitetene setter de svært høyt.

”At læreren er tydelig i sin rolle og viser forståelse og respekt for situasjoner som kan virke hemmende i ulik grad på en elevs opplevelse og deltakelse i skolehverdagen.”

”At læreren har faglig kompetanse og evnen til å lære fra seg. Læreren må også vise medmenneskelighet, være anerkjennende og vise respekt.”

”Viktigste for meg er at læreren viser gjensidig respekt og anerkjennelse, ellers blir tilliten brutt. Læreren må også tørre å innrømme sin svake og sterke sider, også gode og dårlige egenskaper. Da styrkes tilliten og respekten til læreren, og opplevelsen av at en lærer er en autoritet med mye makt til å være dømmende svekkes.”

Sitat fra feltnotater

På spørsmål om hvordan forholdet til tidligere lærer hadde vært, kom det frem at dårlig kommunikasjon var en av de viktigste årsakene til en dårlig relasjon.

”Min såkalte klasseforstander var grunnen til at jeg ga opp videregående første gangen. Vi hadde en dårlig kommunikasjon, jeg følte hele tiden at jeg ble misforstått og dømt. Likte rett og slett ikke ”trynet” mitt. Læreren hadde veldig ovenfra og ned holdning, tok lite ansvar, alt var min feil. Opplevde dette som så krenkende, urettferdig og respektløst, at jeg valgte å slutte på skolen. I etterkant ser jeg at lærerens dårlig oppførsel ovenfor meg på en måte vant. Det gjør meg skikkelig irritert.”

”Tidligere relasjoner til lærere har vært preget av dårlig kommunikasjon og støttet. Jeg har blitt møtt med svært lite åpenhet og forståelse tilbake. Dette har jeg opplevd som svært krenkende, da jeg selv åpnet opp og fortalte om livssituasjonen min. Resulterte i at jeg sluttet på skolen, for jeg orket ikke føle å bli sett ned på den måten.”

”Min erfaring fra skolen tidligere har vært dårlig, da kommunikasjonen med lærerne har vært svært dårlig. Jeg har alltid vært en av de svake elevene, da jeg har dysleksi. Selv om

lærerne har vært bevisst dette, har jeg aldri blitt sett som menneske, bare et krevende problem. Det har resultert i at jeg har rett og slett bare blitt oversett.”

Sitat fra feltnotater

5.1.2 Lærerinformanter

På spørsmålet om hva som kjennetegner en god relasjon mellom elev og lærer, svarer lærerinformantene at trygghet, tillit og respekt er det viktigste i relasjonen. Gjensidig tillit og respekt oppleves som helt grunnleggende for en god relasjon og skaper en trygg atmosfære som åpner for god kommunikasjon og forståelse av hverandre.

”(…)at begge parter har tro på at de har noe å gi hverandre, respekt, åpenhet og trygghet. En lærer må utvise trygghet, åpenhet og respekt. Ha tro på elevene og at hver enkelt elev har utviklingsmuligheter, og kunne sette seg ned på elevens nivå, men samtidig vise hvem som bestemmer.”

”At elevene føler seg trygge på meg, og at de blir tatt på alvor. At jeg viser handling i forhold til det vi avtaler.”

”Tillit og gjensidig respekt er nøkkelord i relasjonen mellom elev og lærer. Man må ha humor, uhøytidelig, tillitsvekkende, lyttende.”

Sitat fra feltnotater

Egenskaper som evnen til å lytte, evne til å vise og føle empati understreker lærerinformantene som viktige egenskaper hos en lærer. Gjensidig respekt og tillit oppleves som grunnleggende kvaliteter i en god relasjon.

”Gjensidig tillit. Elevene opplever det som trygt å spørre lærerne om faglige og andre problemer. Lærerne er interessert i elevene og elevenes utvikling faglig og som mennesker. Jeg føler meg trygg i møte med elevene og kan snakke med dem om både faglige og personlige ting. Jeg har godt humør, har tenåringsbarn selv og vet noe om hva dagens unge er opptatt av. ”

”Evne til empati, kontakt- skapende evner, sosiale egenskaper og fagkunnskap. Evne til å få kontakt med elevene for på den måten å kunne påvirke/formidler kunnskap.”

"(...)respekt for enkeltindividet uansett evnenivå, tar elevene på alvor. "

Sitat fra feltnotater

Lærerinformantene vektlegger også den gode dialogen med elevene som kjennetegnende for en god relasjon.

"God dialog, åpenhet, trygghet, å være tydelig i voksenrollen som lærer. Egenskaper som er viktige; at jeg er tillitsvekkende, at jeg er tydelig og bryr meg om eleven, at jeg har omsorg og viser at jeg har faglig tyngde, at jeg greier å møte den enkelte elev der de er faglig."

"God dialog, tillit. Jeg kan snakke med elever på en sånn måte at de forstår hva jeg sier og at det ikke er tvil om hva jeg mener."

Sitat fra feltnotater

Lærerinformantene vektlegger også evnen til å se seg selv og erkjenne sine egne feil som viktige. Hvordan man som lærer imøtekommer elevene på en oppriktig og ærlig måte, der man tør å vise sitt sanne ansikt.

"Gjensidig respekt, humor og ei kjensle av felles mål. At eg ikkje tek meg sjølv før høgtideleg, at eg er oppriktig interessert i å ha ein slik relasjon. At eg faktisk trur at det vil fungere, så snart ein misser trua blir det vanskeleg og utrygt. Dette betyr at eg trur at elevane ønsker /vil ha ein god relasjon til meg."

"Respekt for enkelt- individet uansett evnenivå., "tar dem på alvor". Tror jeg er bra på å innrømme feil, gå i meg selv når jeg har gjort noe jeg helst burde ha unngått. Noenlunde bra lytter, ser lett når noen strever og lar dem være i fred en periode, men innbyr til samtale om perioden blir lang."

"Du må ha godt humør, du må kunne gi ros når det er fortjent. Du må vente at eleven strekker seg for å utnytte evnene sine. Du må greie å uttrykke det på en hyggelig måte når eleven skuffer deg. Du må kunne ta det med godt humør at elever har svarte dager."

Sitat fra feltnotater

5.1.3 Kort oppsummering: hva kjennetegner en god relasjon mellom elev og lærer?

En god relasjon mellom elev og lærer betyr mye for elevenes opplevelse av skolen som faglig og sosial arena, hvor målet er utvikling og mestring. Felles for begge gruppene, er deres syn på at læreren og relasjonen til læreren er betydningsfull. Alle elever har det til felles at de har et behov for å bli sett, hørt og verdsatt for innsats og prestasjoner, men også anerkjent, inkludert og respektert for den de er. Trygghet, tillit, respekt og empati er faktorer som betegner en god relasjon og som understreker viktige kvaliteter og egenskaper hos en lærer. Det fremkommer av resultatene at informantgruppene fremhever de samme egenskapene og kvalitetene som viktige, og dette styrker resultatenes reliabilitet og validitet.

5.2 Hvordan oppleves skoletretthet?

Presentasjonen av svarene på dette forskningsspørsmålet gir et sammenlikningsgrunnlag, da det besvares av begge parter som opplever det samme fenomenet, i den samme konteksten, men i ulike roller. Dette forskningsspørsmålet er videre operasjonalisert i forhold til begge informantgruppens definisjoner av begrepet, hvordan det oppleves å være skoletrett og hva som kan være grunnen til at skoletretthet oppstår hos elever. Skoletretthet sees også i sammenheng med mistriivsel.

5.2.1 Elevinformanter

Skoletrett er et begrep elevinformantene kjenner og bruker når de snakker om sine egne opplevelser og erfaringer fra tidligere skolegang og som begrunnelse for hvorfor de valgte å avbryte den videregående opplæringen. Uteblivelse av oppfølging, tilrettelegging og det å bli hørt og sett resulterte i utbrenthet og lite motivasjon. Elevinformantene ga sine egne definisjoner av skoletretthet som begrep, basert på egne opplevelser og erfaringer.

”Skoletrett er når du opplever å bli lei alt som har med skolen å gjøre, faglig og relasjon til lærere, og du velger å avslutte skolegangen.”

”Skoletretthet er når du mister all motivasjon til å fortsette, fordi det faglige ikke er overkommelig, så man gir opp.”

”Skoletretthet er når du opplever at de faglige relasjonene på skolen ikke fungerer. Lærere som ikke forstår deg, du sliter med det faglige.”

Sitat fra feltnotater

Elevinformantene opplever skoletretthet og mistrivsel som ulike begrep, med ulikt innhold.

”Mistrivsel kan være at du ikke liker medelever eller lærere, men er ikke det samme som skoletretthet. Du klarer å gjennomføre skolen selv om du ikke trives like godt til enhver tid. Skoletretthet er mer alvorlig, da finner du rett og slett ikke din plass i skolen, på det faglige, i forhold til lærere.”

”Mistrivsel vil jeg si er å ikke trives i det sosiale på skolen. Opplevelsen av å ikke passe inn i klassen. Dreier seg om sosiale forhold mer enn faglige.”

”Mistrivsel opplever jeg som mer sosialt relatert. Trives man ikke i det sosiale på skolen, kan dette føre til skoletretthet, hvis det faglige også er vanskelig. Skoletretthet kommer ofte av at en enkelt lærer er med på å gjøre hverdagen vanskelig og tung.”

Sitat fra feltnotater

Elevinformantene vektlegger at lærere kan forebygge skoletretthet som resulterer i avbrutt skolegang. Relasjonen til en lærer er mer betydningsfull i denne sammenheng enn det sosiale liv med jevnaldrende. Ved at lærere er imøtekommende, anerkjennende, viser respekt, tillit og forståelse, ser og hører den enkelte elev, opplever elevinformantene det som lettere for læreren å fange opp faresignaler før det har gått for langt. Det er ofte en grunn til at elevene har en spesiell atferd og det er i grunnen til atferden forklaringene bør søkes. Sosiale og emosjonelle vansker er ofte det bakenforliggende, og er vanskelig å se uten at man blir farget av at det er en problematisk elev. Elevinformantene uttrykker at det hadde vært lettere å bli akseptert hvis de hadde fått en diagnose, men ikke nødvendigvis lettere for de i den faglige sammenheng. Lærere må kunne tilrettelegge og tilpasse opplæringen for den enkeltes behov og forutsetninger.

5.2.2 Lærerinformeranter

Lærerinformerantene beskriver kjennetegn på skoletretthet og skoletrøtte elever på følgende måter:

"At elevene blir urolige, orker ikke gjøre skolearbeid, alt er kjedelig, mye fravær, kommer sent til timene, mye glemming, negativ omtale av skolen. Dårlig skoleprestasjoner, unnasluntring av skolearbeid, mer glemming, negativ, lite kontaktsøkende. Elevene får for lite tilpasset opplæring og tilpasset skolearbeid, lite ros, oppmuntring og støtte både på skolen og hjemme".

"Skoletretthet kan oppdages gjennom et fravær som øker. Elevene er ukonsentrerte, driver med andre ting i timene. Elevene ser ikke hva skolegangen har med fremtiden å gjøre. Elevene har kommet bakpå og opplever stadige tap. De har kommet inn på feil linje."

"Faktorer som indikerer skoletretthet: fravær, apati, negativ innstilling, uopplagthet, mangel på engasjement, irritabilitet. Skoletretthet som definisjon er det å være lei skolen, spesielt hva angår det faglige. Elevene er ikke motivert til å gå på skole."

Skoletrette elever mangler motivasjon og mening med skolegangen.

"Elevene er ofte umotiverte, gjør lite av seg på skolen, reagerer ofte negativt, trekker seg unna og leverer besvarelser/oppgaver sjelden. En skoletrett elev er en som finner det lite interessant og motiverende å delta i den undervisningen som blir gitt. For mange har skolen blitt for teoretisk, særlig vg, som alle "på død og liv" skal igjennom har blitt det."

"Skoletrette elever er elever som ikke har guts til å stå på - jobbe med skole. Grunnen til at elever kan bli skoletrøtte er at vi ikke treffer elevene der de er – både når det gjelder interesse og intellekt."

"Skoletrette elever oppleves som elever som ikke orker mer, er uengasjerte, kommer sent og går tidlig, underytelse. Definisjon av skoletretthet; har gått for lenge på skolen, vet ikke hva de vil videre. Elever blir ofte skoletrette fordi de mangler motivasjon, føler de er på feil sted, ikke 1.valg, mangler medbestemmelses/påvirkning i skolefagene."

"Skoletrette elever oppleves som elever med lite engasjement og initiativ. Som lærer ønsker jeg å motivere og finne løsninger for å hjelpe elevene videre. En elev som tydelig viser at den ikke er engasjert i skolen. Grunnen til at elever kan bli skoletrette: feilvalg(må bli og gis bedre rådgivning) , sosiale og emosjonelle problemer, at skolen er for lite flink til å finne løsninger for alternative veier i utdanningsløpet. Alt for mye teori."

Lærerinformantene definerer skoletretthet som manglende interesse for det faglige, manglende motivasjon, og manglende interesse for egen framtid.

”En skoletrett elev er en elev som har mislyktes så mange ganger i skolen at vedkommende har meldt seg ut for å unngå flere nederlag.”

”Skoletretthet defineres som en manglende interesse for egen framtid og egne prestasjoner. De fleste har bare oppled nederlag, men det kan også ramme de mest pliktoppfyllende (jenter spesielt) som hele tiden plages av prestasjonsangst.”

”Skoletretthet er det samme som motivasjonssvikt. Alt oppleves tungt og meningsløst. Skoletretthet kan defineres som når man har så store problemer med motivasjon/konsentrasjon at man som elev underpresterer. Faktorer som påvirker skoletretthet er når elever ikke ser poenget med så vidt mye teoretisk kunnskap. Sosiale problemer i hjemmet eller ellers.

”Skoletretthet kan oppleves som at elevene blir urolige, orker ikke gjøre skolearbeid, alt er kjedelig, mye fravær, kommer sent til timene, mye glemming, negativ omtale av skolen.”

Sitat fra feltnotater

Lærerinformantene fremhever at skoletretthet og mistrivsel ikke er det samme, men kan ha en viss grad av påvirkning på hverandre. Skoletretthet er relatert til det faglige og relasjonen til læreren. Elever kan godt trives på skolen, i sosiale sammenhenger med medelever, men være skoletrette. Manglende motivasjon og tilrettelegging av opplæringen fremheves som faktorer som påvirker skoletretthet. Dette understreker elevinformantenes vektlegging av skoletretthet som begrep og fenomen. Selv om de sosiale relasjonene med medelever på skolen gjør at man trives, er ikke det god nok grunn i seg selv til å bli værende på skolen, hvis relasjonen til læreren ikke er god og man er skoletrett.

”Skoletretthet og mistrivsel er ikke det samme. Skoletretthet har med å ikke mestre skolehverdagen faglig og sosialt. Mistrivsel er at en ikke trives med medelever eller lærere og fagene er kjedelige.”

”Skoletretthet og mistrivsel kan utvikle seg over tid, mistrivsel vil være mer akutt. Skoletretthet; mer faglig relatert, forankret. Mistrivsel sosialt betinget, men kan også bunne ut i dårlige relasjoner mellom elev og lærer.”

”Mistrivsel og skoletretthet er ikke det samme. Skoletretthet bør ikke ha noe med mistrivsel å gjøre. Er man skoletrett, så kan man gjerne trives på skolen i flere sammenhenger. Men man mangler motivasjon. ”

”Jeg opplever ikke mistrivsel og skoletretthet som det samme. En skoletrett elev kan blomstre opp i et annet fag eller løp, eller med et mer tilpasset løp. Det er for mange elever som mistrives fordi skolen ikke er tilpasset dem.”

”En skoletrøtt elev har en generell mangel på interesse og yter langt under sitt potensial. Skoletretthet kan defineres som det å ha uklare mål med livet, kanskje liten støtte hjemmefra. Har andre interesser og arbeid som tar mye tid og oppmerksomhet(eks dataspill). Elevene vet ikke hvorfor skole er viktig og opplever ikke fagene på skolen som viktige. Skoletretthet skaper også mistrivsel, men jeg ser begrepet skoletretthet i sammenheng med underytelse.”

Sitat fra feltnotater

5.2.3 Kort oppsummering: hvordan kjennetegnes skoletretthet?

Skoletretthet kjennetegnes som en tilstand hvor elevene ikke finner mål og mening med tilværelsen i skolen. Den faglige arenaen klarer de ikke å tilpasse seg, og mestring uteblir. På den sosiale arenaen, er det forholdet til lærere som er utslagsgivende på skoletretthet. Elevinformantene og lærerinformantene gir utfyllende og sammenfallende svar i forhold til fenomenet og begrepet skoletretthet. Igjen styrkes resultatenes reliabilitet og validitet ved at de bekreftes av sammenfallende svar fra informantene.

5.3 Hvilken rolle spiller læreren i forhold til skoletretthet?

Dette forskningsspørsmålet ble stilt primært til lærerinformantene, men det ble også besvart indirekte av elevinformantene i gruppeintervjuet og i dybdeintervjuet. Disse svarene benyttes som supplement, for å understreke resultatenes reliabilitet og validitet.

5.3.1 Lærerinformanter

I forhold til skoletretthet understreker lærerinformantene at læreren har en signifikant og utløsende rolle. Det er flere faktorer lærerinformantene påpeker som utløsende. Det kan være

det at elevene opplever å ikke bli sett og hørt, at de opplever at undervisningen ikke blir tilrettelagt og tilpasset deres behov og forutsetninger. Lærerinformantene understreker at læreren bør vektlegge i sin profesjonsutøvelse å være en positiv og god rollemodell, som setter grenser og vektlegger en god relasjon til elevene. På denne måten kan partene sammen komme frem til løsninger som kan tilrettelegge opplæringen i forhold til elevenes behov, evner og forutsetninger, slik at elevene fullfører den videregående opplæringen.

”Lærerens rolle i forhold til skoletretthet: hvis det er gått så langt bør en lærer selvsagt invitere til samtale for å få eleven til å fortelle om alternative planer, prøve å få eleven til å tenke aktivt, konstruktivt for å finne ut om vedkommende bare trenger et miljøskifte eller om det trengs ekstra ressurser til faglig og sosial støtte.”

”Lærerrelasjonens betydning: dersom eleven får følelsen av at læreren aksepterer en downperiode, dersom eleven føler at læreren setter like stor pris på vedkommende selv om de faglige prestasjonene er svakere enn de fleste i klassen kan vise til, at læreren signaliserer at andre verdier er vel så viktige.; viktig at eleven føler at læreren bryr seg.”

Relasjonen til lærer er helt signifikant i forhold til skoletretthet, men det nevnes også andre faktorer som kan være utslagsgivende. Motstridende påvirkning fra venner, foreldre, media etc. spiller også inn. Måter skoledagen er organisert på har også innvirkning på motivasjonen. En lærer bør prøve å identifisere grunnene til problemet. La eleven komme med forslag til løsninger, prøve å få eleven i tale og reflekterer over egen situasjon. På denne måten kan læreren få muligheten til å oppmuntre eleven til videre skolegang ved at man blir enige om tilrettelegging og strategier. Gode relasjoner mellom elev og lærer er viktig for at dette skal la seg gjennomføre, som igjen gir en kontinuerlig mulighet til samtaler, oppmuntring og motivasjon.

”Lærere må bli mer differensiert i oppleggene, så selv de skoletrøtte får litt motivasjon til å yte litt. Når en elev har bestemt seg for å slutte er det lite en lærer kan gjøre. Da har gjerne den læreren allerede brukt masse tid og krefter på å få eleven til å fortsette. Da må andre overta jobben med denne eleven. En god relasjon, preget av god kommunikasjon, tillit og respekt vil ofte forhindre at elevene slutter. Det at en elev liker lærerne er ofte nok til å få igjennom eleven. ”

”Motivasjon og motivering. Møte eleven der han/hun er. Men – det er lov å si at skole akkurat nå ikke er det rette. En lærers relasjoner kan nok ha en del å si, men det kommer jo an på om hva som er grunn for opplæringsavbrudd.”

Lærerinformantene understreker at læreren betyr alt for elevens opplevelse av skolehverdagen, og ser det som helt nødvendig å iverksette tiltak i form av henvisning til rådgiver for å se andre muligheter for å forsette.

”En lærer eller rådgiver kan bety alt. Eleven må bli sett og tatt på alvor. Finne gode løsninger, endre utd.løpet osv. Læreren bør se på alle muligheter for å fortsette dersom eleven har valgt rett program. Rådgiver og andre + foresatte må ha dialog med skolen. Ofte skjer dette for seint. Bedre relasjoner betyr mye, men det er ikke nok. Mange unge sliter på ulike områder og 1.krisetjenester er viktig. ”

”Å Skissere alternativer – få elever til å reflektere over konsekvenser av valg. Det vil jo være helt avhengig av årsak til at elever vil avslutte. En god relasjon til lærer vil i alle fall få eleven i tale – kanskje det er endringer som kan gjennomføres så eleven fortsetter.”

”Viktig i forhold til engasjement. Melde eleven til rådgiver, samtale med eleven om tilrettelegging av undervisningen slik at elever får mestringsfølelse. Veldig viktig med god relasjon i forhold til det å bli sett og hørt i skolehverdagen. Hvis man føler gjensidig respekt og blir hørt/sett vil skolen bli et godt sted å være. ”

”Det er en skikkelig utfordring å takle skoletrette elever. Det er som å jobbe i motbakke. Snarest mulig gripe tak i eleven og prøve å finne den bakenforliggende årsaken. Deretter bør rådgivningstjenesten kobles inn. For noen elever kan det være den avgjørende faktoren, men det er sjelden lett å skape de gode relasjonene til skoletrette elever. De trekker seg. ”

Lærerinformantene understreker videre at det er viktig å ikke gå utover rammene for yrkesprofesjonen, ikke late som man innehar en kompetanse man ikke har. En god lærer viser sine begrensinger og viser respekt for eleven ved å ta situasjonen på alvor og koble inn de riktige instanser hvis dette er nødvendig.

”Som støtte – samtalepartner. Få kontakt, snakke og henwise videre ved behov. Ikke leke psykolog. Tror det kan være viktig fordi eleven føler at dette er en lærer som bryr seg. ”

”Klassestyraren si oppfølging og engasjement vil nok kunne påverke situasjonen noko, men det er vel ein tilstand som det tek år å grave seg ned i, så der er ingen lette vegar ut. Kontakt med hjemmet, samtalar med eleven om vegar å gå. Kanskje er det andre linjer som kan passe bra? Kanskje kan ein leite fram nokre ting å fokusere på og andre som kan slappast av på? Det er ikkje noko hokus pokus, men kan gjere at tiltaka nevnt ovanfor blir meir fruktbare. ”

5.3.2 Elevinformanter

Et av spørsmålene jeg stilte under dybdeintervjuene var hvilke kvaliteter og egenskaper den enkelte verdsatte høyest hos en lærer de hadde en god relasjon til.

”At læreren er tydelig i sin rolle og viser forståelse og respekt for situasjoner som kan virke hemmende i ulik grad på en elevs opplevelse og deltakelse i skolehverdagen.”

”At læreren har faglig kompetanse, og evne til å lære fra seg. Læreren må også vise medmenneskelighet, være anerkjennende og vise respekt.”

”Viktigste for meg er at læreren viser gjensidig respekt og anerkjennelse, ellers blir tillitten brutt. Læreren må også tørre å innrømme sine svake så vel som sterke sider, også gode og dårlige egenskaper. Da styrkes tillitten og respekten til læreren, og opplevelsen av at en lærer er en autoritet med mye makt til å være dømmende svekkes.”

Sitat fra feltnotat

På det tidspunktet intervjuene av elevinformantene ble gjennomført, hadde elevinformantene gjennomført 1.termin av den videregående opplæringen, og det falt seg da naturlig å spørre de om hvordan relasjonen til lærere ble opplevd nå, i forhold til tidligere.

”Relasjonen nå preges av positivitet. Kommunikasjonen er glimrende, og jeg føler meg trygg nok på meg selv til å være meg selv, og bli sett og hørt på bakgrunn av det. Endelig!”

”Relasjonen nå preges av en helt annen åpenhet fra begge parter. Jeg opplever at jeg kan si det jeg mener og føler, uten å oppleve at jeg blir arrestert for det, eller at det blir brukt mot meg i en annen sammenheng eller i en annen situasjon. Jeg er blitt flinkere til å gi og ta i mot tilbakemeldinger.”

”Nå opplever jeg en relasjon som bygger på kvaliteter som forståelse, tillitt, respekt og opplevelsen av å bli anerkjent for den jeg er, med mine feil og mangler. Dette har styrket min selvtilitt, og den urettferdigheten jeg opplevde tidligere har jeg vokst på, og bruker til å nå mine mål.”

Sitat fra feltnotat

Grunnen til at elevene valgte å avbryte videregående opplæring tidligere, understreker viktigheten av en god og nær relasjon mellom elev og lærer, og viktige momenter fra læreplanens generelle del.

”Jeg valgte å avslutte skolen den gangen, fordi kommunikasjonen med lærer var meget dårlig. Jeg følte jeg ble misforstått hele tiden. Tror de opplevde meg som veldig vanskelig. Sosialt fungerte jeg optimalt, så jeg sluttet fordi jeg ikke fungerte i den faglige settingen, var skoletrett. Mistrivdes med fagene og lærerne, ikke medelever”.

”Jeg sluttet på skolen fordi jeg hadde vansker med sosiale forhold. Skolen fraskrev seg alt ansvar, og jeg ble ikke sett. Den voksne og faglige støtten var helt fraværende, hadde ingen voksne støttespillere.”

”Jeg sluttet på skolen fordi det var ikke plass for slike som meg. Jeg hadde dårlige karakterer og vansker med å holde følge på det faglige. Mangel på tilrettelegging og forståelse for diagnosen.”

Sitat fra feltnotat

For elevinformantene er grunnen til å gjennomføre den videregående opplæringen nå:

”Jeg vil videre i livet! Jeg opplever å ta tak i problemene, og ikke la tidligere erfaringer skulle hemme meg lenger. Ganske stort nederlag å slutte på skolen, og blir en stor seier å komme seg gjennom den nå.”

”For å komme meg videre, både med tanke på muligheter i forhold til valg av jobb og at jeg utvikler og opparbeider meg kompetanse.”

”Komme meg videre i livet. Jeg ønsker å kunne si at jeg har gjennomført videregående jeg også. For meg ligger det mye stolthet i å gjennomføre, vise at jeg duger til noe. Kanskje jeg går videre på høghskolen også.”

Sitat fra feltnotat

Et av spørsmålene elevene ble stilt under dybdeintervjuet var, hvis de opplevde å bli skoletrette igjen, hvilken betydning har da en god relasjon til en lærer å si for at eleven ikke skulle avbryte opplæringen igjen. Dette spørsmålet ga reflekterte svar, som kanskje kan vektlegges i forhold til eventuelle tiltak som bør utarbeides i forhold til kartlegging og arbeid med denne elevgruppen.

”Mye å si. Kommunikasjon, respekt og tillitt er viktige momenter. Når man har en åpen relasjon til en lærer, og den læreren viser at han/hun bryr seg om deg og prøver å sette seg inn i situasjonen din og hjelpe deg til å gjøre det beste ut av den, da er det vanskelig å bare kutte ut skolen igjen”.

”Absolutt alt! Nøkkelord som tillit, respekt, tiltro, anerkjennelse, oppmuntring, tilrettelegging og motivasjon. Relasjonen en lærer som virkelig viser at han/hun bryr seg, gjør det vanskelig å slutte.”

”Relasjonen har alt å si! Å føle den trygghet og støtte, bli motivert til å gjennomføre. Å ha en god relasjon til en lærer, hvor jeg opplever å bli trodd, bli hørt og sett, gjør at jeg også føler mer ansvar for det selv, er mer fornuftig og har en vilje til å stå på, fortsette og gjennomføre.”

Sitat fra feltnotat

5.3.3 Kort oppsummering: hvilken rolle spiller læreren i forhold til skoletretthet?

Læreren er betydningsfull for hvordan elevene opplever skolehverdagen. Lærerens rolle i forhold til skoletretthet er sentral og betydningsfull. Læreren må se, høre, støtte og imøtekomme elevene. Kommunikasjon er viktig for å avklare hva som er årsaker til hvorfor eleven opplever skoletretthet. Kanskje trenger eleven hjelp til å se og finne mål med skolegangen? Læreren har en viktig rolle i forhold til å belyse konsekvenser og sette realistiske mål tilpasset elevenes behov, forutsetninger og evner. Elever presterer bedre i de fag hvor de har et godt forhold til læreren. For mange elever er skolen det trygge i tilværelsen, og en god relasjon kan bidra til at elever opplever skolen som et godt,

meningsfullt og viktig sted å være. Det å klare å skape et trygt handlingsrom for elevene er en rammebetingelse for å skape gode relasjoner mellom elever og lærere.

5.4 Analyse og drøfting av resultatene

I analysen og drøftingen av resultatene vil det bli tatt utgangspunkt i oppgavens teoretiske fundament og den gjennomgående modellen som er brukt i oppgaven. Videre vil valg av teori og resultater i forhold til et individ – og sosiokulturelt perspektiv belyses. Analysen og drøftingen av resultatene vil bli tolket i forhold til sentrale begreper hos Nordahl, Gitz-Johansen, Bernstein og Bourdieu. Deretter sammenliknes resultatene med empiri om bortvalg og kompetanseoppnåelse i den videregående opplæringen.

Etablering og vedlikehold av en god relasjon mellom elev og lærer utgjør det viktigste elementet i denne analysen. Resultatene fra feltarbeidet understreker dette. Å ha en god relasjon til en lærer, er betydningsfullt for elevene, og utgjør selve tyngdepunktet som årsak til hvorfor elevene velger å avbryte den videregående opplæringen. En god relasjon kjennetegnes av ulike faktorer og kan forankres i det teoretiske fundamentet for denne oppgaven.

5.4.1 Resultater drøftet og analysert i et eksistensialistisk og nihhilistisk perspektiv

Relasjonen til læreren, tilrettelegging og tilpasning av opplæringen er viktig for elevene opplevelse av tilværelsen i skolen. Å innfri disse forventningene elevene har til opplæringen, er en del av lærerens profesjonskunnskap. Opplevelsen av opplæringen og skolehverdagen som meningsfull er viktig for at elevene skal gjennomføre den videregående opplæringen (Dobson, 2004; Dobson et al., 2006). Meningsløsheten kan oppstå i det eleven ikke lenger forstår hvordan skolen som sosial arena fungerer og opplevelsen av at de ikke finner sin plass i skolehverdagen. Skoletrette elever finner ikke mening i skoletilværelsen eller klarer å reflektere positivt over egne fremtidsutsikter, da de gang på gang opplever å mislykkes i forhold til skolen. Skoletretthet blir en integrert del av elevenes personlighet.

Elevene skal gjennom opplæringen skoles til å bli selvstendige, tenkende individer, med økt selvinnsikt og selvforståelse. Å finne ut hvem man er, hvordan vi ser på oss selv og

fremtiden, avhenger av vårt forhold til vår egen eksistens og de valg vi foretar oss. Å finne meningen med livet og forholde seg til eksistensielle sannheter er et av menneskets største behov. I denne prosessen er målet å akseptere sin situasjon og erkjenne seg selv. Dette kan fortone seg vanskelig, når relasjonen til en lærer ikke er tuftet på gjensidig respekt, tillit og anerkjennelse. Skoletretthet fortone seg som et eksistensielt fenomen, hvor det er elevenes opplevelse av det værende i tilværelsen som meningsløst, som er kjernen. Undergraver en lærer elevenes uttrykksbehov, vil dette ha konsekvenser for elevenes opplevelse og oppfatning av seg selv, og i skolehverdagen kan dette resultere i skoletretthet. Skoletretthet som fenomen har sin rot i mangel på mening med livet og tilværelsen i skolen, som en konsekvens av dårlige relasjoner til læreren.

5.4.2 Resultater analysert og drøftet i lys av oppgavens teoretiske fundament

En god relasjon preges av anerkjennelse, tillit og gjensidig respekt. Anerkjennelse er et nøkkelord i denne sammenhengen. Anerkjennelse omfavner både tillit og respekt og kan tolkes som det. Slik det fremkommer av resultatene fra intervjuene, er en anerkjennende lærer en god veileder. Anerkjennelse som begrep er fremtredende i veiledningslitteratur og pedagogisk veiledning, og kan derfor sees som svært relevant i forhold til lærerrollen, der læreren fungerer som en veileder i relasjon til elevene. Anerkjennelse innebærer at jeg anerkjenner deg som individ med rettigheter og en egen identitet. Jeg gir deg retten til å ha dine egne erfaringer og opplevelser, og jeg behøver ikke akseptere og godta de som viktige, men jeg er villig til å la deg ha retten til å mene og synes dette (Børresen, 2004). Anerkjennelse bygger på den oppfatningen av partene i enhver relasjon skal være likeverdige, og er nøkkelen til å oppnå gjensidig tillit. Anerkjennelse dreier seg om en gjensidig respekt og synet på mennesket som likverdig. Å anerkjenne er å ta den andres perspektiv, vise forståelse og empati, nærhet og sårbarhet i relasjonen. Dette er selve fundamentet i en god relasjon mellom elev og lærer (Løgstrup, 1956).

Anerkjennelse i relasjonen, forutsetter at læreren innehar en relasjonskompetanse, som formidler lærerens egenskaper og kvaliteter. Relasjonskompetanse er evnen til å forstå og samhandle med elevene på en god og hensiktsmessig måte. For læreren vil dette innebære å ha bevissthet om at en står i en hjelpende relasjon til elever og skal ivareta deres interesser og tilrettelegge for eleven på en god måte. Det innebærer å kjenne seg selv, gi rom for

elevenes opplevelse og forståelse av hva som skjer i samspillet med elever, og tilrettelegge for at dette samspillet skal være fruktbart. Lærere må kunne gå inn i en relasjon, tilrettelegge for god kommunikasjon og ha som overordnet mål at det som skjer er til det beste for eleven. Det forutsetter at man møter eleven som et handlende subjekt. Det er kompetanse knyttet til menneskelige kvaliteter, egenskaper og ferdigheter som er personlig og som bygger på erfaringer og fortolkning og bearbeidelse av disse. Denne personlig kompetansen er av stor betydning i profesjonsutøvelsen, og stor betydning i forhold til om relasjonen mellom elev og lærer oppleves og oppfattes som god (Børresen, 2004).

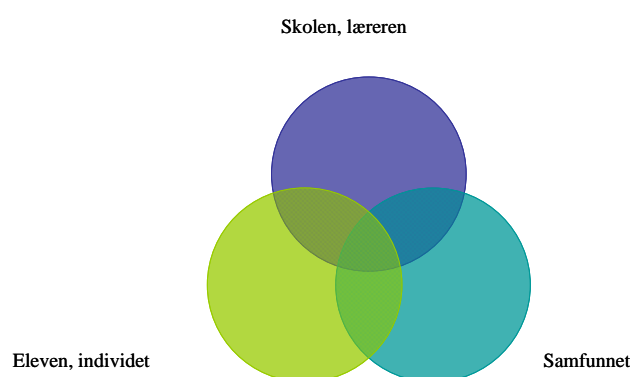
Tillit i relasjonen er helt nødvendig for den gode relasjonens eksistens. En tillit som Løgstrup beskriver som spontan og umiddelbar, og som viser seg ved at man som medmenneske åpner opp og gir av seg selv (Løgstrup, 1956). Å se, anerkjenne og støtte elevene i utviklingen selvaktelse, selvforståelse og integritet er kanskje den viktigste jobben en lærer utfører. Løgstrups tanker og ideer er eksistensielle, det belyser det som er værende, og relasjonene mellom elev og lærer er nettopp dette. Løgstrups fokusering på det emosjonelle og identitetsmessige nærhetsforholdet som utspiller seg i relasjoner har en klar og betydningsfull relevans i pedagogisk sammenheng, i relasjonen som utspiller seg mellom elev og lærer. En elev og lærer befinner seg nettopp i en slik gitt relasjon som Løgstrup vektlegger. Denne relasjonen er med på å prege elevens oppfatning og opplevelse av seg selv. Som lærer kommer man ofte opp i situasjoner som setter relasjonen på prøve. Det tar tid å bygge opp et tillitsforhold, men forholdet er skjørt og kan raskt ødelegges. Menneskets eksistens og tilværelse preges av tillit, og det å være et medmenneske og ta ansvar for den andre, er å leve opp til det Løgstrup kaller den etiske fordring (ibid.).

I et sosialt system som skolen er, utspiller det seg en gjensidig påvirkning mellom aktørene som samhandler med hverandre. Elever og lærere står i en gitt relasjon til hverandre, og denne forståelsen gir en større innsikt i hvordan interaksjonen og handlingen stimuleres og utvikles i skolen. Hvordan relasjonene og kommunikasjonen til læreren er, er helt avgjørende for elevenes opplevelse av skolehverdagen. Gjennom relasjonen fortolker elevene sine omgivelser og omverdenen. Utfordringen for læreren er å tilrettelegge for en prosess der elevenes ulikheter er ubetydelige, slik at relasjonene preges av en symmetri hvor hver enkelt elevs stemme, evner og egenverdi tilkjennegis og anerkjennes (Bateson, 1972).

Både eksistensialismen, nihilismen, Løgstrups og Bateson teorier har klar relevans i forhold til resultatene som fremkom under feltarbeidet. Læreren og skolen som institusjon, eleven og samfunnet står i et gjensidig avhengighets – og påvirkningsforhold til hverandre. Relasjonen mellom de ulike aktørene i denne helheten, er fundamental og betydningsfull for elevenes oppfatning og opplevelse av skolehverdagen. Kvaliteter og egenskaper som elevene oppfatter som viktige hos en lærer, henviser til sentrale begrep i Knud E. Løgstrups nærhetsetikk. Tillit, anerkjennelse, empati, respekt og den gjensidige avhengigheten er igjen sentrale begreper hos Gregory Bateson i forhold til definisjon av den relasjonell kommunikasjonsteorien. Begge teoretikerne speiler det eksistensielle ved tilværelsen, og mangel på dette reflekterer nihilismens tankesett.

Oppsummert ved bruk av den gjennomgående modellen i oppgaven, står eleven, skolen og læreren og samfunnet i et gjensidig avhengighets – og påvirkningsforhold til hverandre. Informantenes vektlegging av egenskaper, kvaliteter og kjennetegn på en god relasjon og skoletretthet beskriver modellens ingredienser for funksjonalitet. For at relasjonen mellom delene i systemet skal fungere som en helhet, er det viktig at relasjonen preges av anerkjennelse, tillit, respekt og empati. Relasjonen ligger i det området hvor sirkelsektorene overlapper hverandre. I det følgende kapitlet vil det argumenteres for samfunnssirkelen, som til nå har vært utelatt i oppgaven.

Figur. Dynamiske påvirkningen mellom eleven, skolen og samfunnet



5.5 Analyse og drøfting av resultater i et individ – og sosiokulturelt perspektiv

I dette avsnittet vil resultatene drøftes, med bakgrunn i det teoretiske fundamentet, i et individ- og sosiokulturelt perspektiv. Denne tilnærming er valgt for å fremheve reliabiliteten og validiteten av resultatene, og for å underbygge de valgte teoretikernes gyldighet innenfor det pedagogiske fagfeltet og i forhold til begrepene relasjoner og skoletretthet. Resultatene analyseres i lys av Thomas Nordahls artikkel om rasjonalitetsforklaringer på avvikende handlinger i skolen (Nordahl, 1997), Thomas Gitz-Johansens kartlegging av sorteringsprosessen som foregår i skolen og Basil Bernsteins definisjon av koder (Gitz-Johansen, 2006). Pierre Bourdieus kapital- og habitusbegreper settes også i sammenheng med forskningsresultatene fra feltstudien (Broady & Palme, 1989). Disse har alle fokusert på andre typer fenomen som utspiller seg i skolen, eksempelvis problematferd og minoritets elever. Deres fremstillinger er imidlertid relevant i forhold til problemstillingen og resultatene i denne oppgaven, og benyttes i det følgende til å skape et perspektiv på hvordan fenomenet skoletrette elever kan forklares ut fra teorier om individperspektiv og nyere sosiokulturelle teorier.

5.5.1 Kan skoletretthet forklares gjennom en rasjonalitetsforklaring?

Noe av det viktigste elevene lærer på skolen, er det de lærer om seg selv, både faglig og sosialt. I rollen som lærer og pedagog er det viktig at man ser ungdommen som individ med individuelle behov og forutsetninger, og ikke bare ungdommen med den avvikende atferden. Læreren bør sette seg inn i elevens tilstand, og kartlegge hvilke problemer, symptomer, hindringer, men også muligheter man faktisk står ovenfor. Den enkelte elev har individuelle forutsetninger utover den avvikende atferden som man kanskje ikke venter å møte.

Det er alltid en grunn til reaksjonene og handlingene. Diagnostisering av enkelte elever står sterkt som tilnærmingssåte i skolen. Er det mulighet for å forklare og forstå menneskelige avvikende handlinger og atferd ut i fra et rasjonelt synspunkt? Bør vi, som Thomas Nordahl viser til i artikkelen *Rasjonalitetsforklaringer på avvikende handlinger i skolen* (Nordahl, 1997), fokusere på en mer rasjonalitetsorientert tilnærming i forklaringen av et individs atferd og handlinger? Eleven med avvikende atferd, kan oppfatte sin oppførsel, sine

holdninger og handlinger som svært rasjonelle. Alle mennesker søker å oppnå det vi ønsker og som vi opplever som godt for oss, til en hver tid og i en hver situasjon. Slik er det også for eleven, som ikke mestrer skolen som faglig og sosial arena. Elevens handlinger og adferd kan være den mest rasjonelle for den enkelte der og da, selv om de utenforståendes oppfatning av situasjonen betegnes som irrasjonell. I følge Thomas Nordahls artikkel (ibid.), er det viktig at vi som lærere ikke vektlegger årsaksforklaringer som den eneste riktige muligheten til å forklare problematferd hos noen enkelte elever i skolen. Å forsøke å se problemene fra en rasjonalitetsorientert tilnærningsmåte, kan øke forståelsen av og for ulike handlings- og atferdatferdsmønstre hos enkelte elever. Holdningsarbeid, både hos læreren personlig, med eleven og dens medelever, er viktig for å kunne skape gode relasjoner, som igjen er fundamentalt i utviklingen av sosial kompetanse. Elevene preges av de forventninger og holdninger omgivelsene har til dem. Å være deltakende i det sosiale samspillet som klasserommet og skolen som helhet preges av, er viktig for selvbylde og identitetsutviklingen, og kan være med på å minske konsekvensene av elevens utvikling av skoletretthet og det å ta det valg å avbryte den videregående opplæringen.

Samfunnssirkelen i modellen illustrerer fremtidsutsiktene til eleven og relasjonen til de andre sirkelsektorene. Fremtidsutsiktene til eleven avhenger mye av de foresattes og elevens egeninnsats, kombinert med positive holdninger, støttetiltak og fagkunnskap fra skolen og hjelpeapparatet. Læreren bør se eleven som en viktig medspiller og samarbeidspartner, og imøtekomme eleven med en støttende og positiv innstilling. Først og fremst bør hovedmålet for læreren være å utvikle en god relasjon til eleven, slik at de utfordringene de vil stå ovenfor til en viss grad kan være forutsette. For å forstå en elev med avvikende atferd og dets reaksjonsmønster, må man klare å se bak problemet. Som resultatene indikerer, det finnes alltid en grunn til atferden, om den så virker irrasjonell, og forståelsen og forklaringen på denne bør søkes i eleven selv.

5.5.2 Kan skoletretthet forklares som et resultat av en sorteringsprosess og koder?

Thomas Gitz – Johansen (2006) fokuserer på de multikulturelle elevene i det danske skolesystemet, og de utfordringene de står ovenfor. Boken er basert på et feltarbeid han gjennomførte på to skoler i Danmark, over en periode på to år. Bakgrunnen for feltarbeidet var å undersøke hvorfor de tospråklige elevene hadde svakere skoleprestasjoner enn de

danske elevene. Gitz - Johansen ønsker å belyse hvordan integrasjonsprosessen foregår i den daglige praksisen i skolen. Med integrasjon forstås det å skape en samlet nasjon, både identitetsmessig, kulturelt og språklig. Han kartla også en form for sorteringsprosesser som foregikk i skolen. Elevene ble sortert etter individuelle evner og etter sosial og kulturell bakgrunn. I skolen foregår det desintegrerende prosesser, som fremmer sortering og forskjellsbehandling. Dette kan resultere i en ulik mulighet til å dra nytte av samfunnets ressurser, hvor muligheten for en vellykket skolegang er en av de viktigste (Gitz-Johansen, 2006).

Gitz – Johansen snakker om betydningen av ekskludering og marginalisering i skolen. Ekskludering kan oppfattes som en prosess hvor en gruppe elever, som ikke innehar de kvalifikasjonene og preferansene som kreves, blir utelukket. Integrerende og inkluderende kan kortfattet bety det samme, og da vil ekskluderende betegne en utestegning. De marginaliserte er de som, på grunn av fysisk eller psykisk avvik, ikke mestrer utdanningssituasjonen eller arbeidslivet på samme måte som det som blir forventet. Både ekskludering og marginalisering er prosesser av negativ karakter. Disse prosessene kan bidra til at den enkelte elev, føler seg utilstrekkelig, og uønsket. Fra et samfunnsmessig syn begrenser dette de iboende, utnyttbare menneskelige ressursene. Begrepene definerer og avgrenser aktørers mulighet til å delta i en bestemt sammenheng. Dette gjelder både i skolen, og ellers i samfunnet.

Er det virkelig slik som Gitz-Johansen hevder, at det er en faktor som er med på å bestemme hvilke egenskaper som teller som kulturell kapital i en undervisningssituasjon? I enhver pedagogisk situasjon er det gitt noen spesifikke koder, som betegner hvilke typer av oppførsel som betegnes som akseptable eller upassende, for både elever og lærere. Den engelske utdanningssosiologen Basil Bernstein beskriver disse kodene for passende atferd i sine teorier. Hans begreper om synlig og usynlig pedagogikk understreker Gitz – Johansens bemerkninger.

Den usynlige pedagogikken stiller krav og forventninger som gis indirekte til elevene, og disse kravene kan være flertydige og diffuse, og for enkelte elever vanskelige å avkode og innfri. I den synlige pedagogikken fremsettes kravene og forventningene til eleven som direkte, eksakte og entydige krav. Her lykkes de fleste elever med å forstå hva som forventes for å lykkes med å innfri kodene (Gitz-Johansen, 2006). Det sentrale poenget hos Bernstein,

som en forklaring på at ulike former for pedagogisk praksis, fremmer ulike kulturelle og sosiale grupper. Dette på grunnlag av de former for kommunikasjon og samhandlinger som praktiseres i hjemmet, vil på en eller annen måte speile de kodene som gjelder i en særegen pedagogisk praksis. De elever, som har blitt sosialisert i ulike sosiale sammenhenger, innen for ulike kulturer, vil inneha ulik kulturell kapital i en gitt pedagogisk sammenheng. Deres habitus vil av denne grunn være mer eller mindre tilpasset den spesifikke pedagogiske praksisen.

5.5.3 Skoletretthet og kapitalbegrepet

Den franske sosiologen Pierre Bourdieu (1930-2002), hevder at det i prosessen med kulturell integrasjon av elever i skolen, benyttes en sorteringsprosess på lik linje med den som ble og blir benyttet i forhold til integrasjon i en befolkning (Broady & Palme, 1989). I skolen blir elevenes sosiale og kulturelle bakgrunn kategorisert, i forhold til hvor godt deres bakgrunn har forberedt de på å delta i den aktuelle konteksten i skolen. Denne form for sortering av elevene, har virket både samlende, men også differensierende på og i skolekulturen. Skolen stiller krav til den enkelte elev, om hva som er akseptabelt og hva som forventes. Disse reglene virker som universelle allmenngyldige regler, som igjen speiler kravene i samfunnet. Paradoksalt er ikke midlene som er nødvendige for å oppfylle disse kravene og reglene, allmenne. Dermed oppnår man å ekskludere enkelte elever, som ikke har forutsetningene for å leve opp til de krav som stilles. Dette er med på å undergrave de elevene som ikke mestrer å være den "ideelle elev" sett i skolens øyne, og det gjør det vanskelig for disse elevene å fungere i skolen og i samfunnet, finne mening med tilværelsen og selvaktelsen.

Et sentralt begrep i Pierre Bourdieus teori er kapitalbegrepet. Selve begrepet formulerte han som en hjelpehypotese i forbindelse med et større utdanningssosiologisk forskningsprosjekt på 1960 tallet. Hensikten med forskningsprosjektet var å kartlegge hvorfor barn fra den øvre sosiale klasse lyktes best i skolen. Han definerte økonomisk kapital og kulturell kapital med bakgrunn i observasjoner i forhold til disse barns oppvekstvilkår, hvor en fremtredende faktor var foreldrenes investering i utdanning, og deres kjennskap og tilhørighet i det kulturelle liv. Dette viste seg å ha stor innflytelse for barnas valg av videre utdanning, der de mest anerkjente og prestisjefylte høyere utdanninger var av førsteprioritet (Broady & Palme, 1989). Begrepet kulturell kapital i denne sammenheng er svært relevant for problemstillingen.

Kulturell kapital er den mest komplekse formen for kapital. Den beskriver et individs eller en gruppes status, på bakgrunn av den rette dannelselse og utdanning. I forhold til skolen, vil den kulturelle kapitalen som lærerne og skolen som institusjon representerer, være avgjørende for hvilke elever som lykkes i skolen, både faglig og sosialt. Bourdieu skiller mellom tre typer av kulturell kapital som har betydning for det enkelte individs tilpasning og allmenn aksept i samfunnet. Den kroppsliggjorte kapital omfatter den oppførsel, den ervervelse av kunnskap og preferanser som et individ tilegner seg gjennom erfaringer fra ulike sosiale situasjoner som oppleves. Familie og skole har en stor påvirkningskraft på disse erfaringene. En annen form for kapital er den objektive kapitalen, som omfatter symboler som uttrykker status og smak. Det kan være riktig klær, bilmerke, hus eller deltakelse i begivenheter. Den tredje formen for kulturell kapital er den institusjonaliserte kapitalen, som gir seg til kjenne ved individets oppnådde resultater fra utdanningssystemet og i arbeidslivet. Gode karakterer og valg av videreutdanning, åpner muligheten for karrierer som gir individet sosial status (ibid.).

Et annet begrep i Bourdieus teori, er habitus begrepet. Habitus omfatter et system av ulike disposisjoner og preferanser. Individets ulike ferdigheter, holdninger og oppførsel, på det fysiske, psykologiske og sosiale plan, betegner et individs habitus. Gjennom oppveksten og med påvirkning fra skolen, formes habitus hos individet. Av denne grunn spiller den sosiale og kulturelle påvirkningen individet utsettes for, en viktig rolle. Ikke alle former for habitus har like stor verdi i skolen. Verdien av habitus avgjøres i forhold til hvordan den enkelte innfrir de krav og forventninger som skolen stiller. Her vil graden av sammenfallehet i kulturene, i hjemmet og i skolen, avgjøre den enkelte elevs kulturelle kapital i skolen (ibid). Informantgruppene fremhevet dette tydelig, slik det fremstår av resultatene. Et eksempel er fra en elevinformant (jf. kapittel 5.3.2):

”Jeg sluttet på skolen fordi det ikke var plass for slike som meg. Jeg hadde dårlige karakterer og vansker med å holde følge på det faglige. Mangel på tilrettelegging og forståelse for diagnosen.”

Sitat fra feltnotat

Slik det blir redegjort for habitusbegrepet, kan det relateres til samfunnssirkelen i modellen, for å understreke et sosiokulturelt perspektiv på problemstillingen.

5.5.4 Kan skoletretthet forklares ut fra et individ – og sosiokulturelt perspektiv?

Det empiriske materialet fra feltarbeidet gir et bilde av en ny minoritet i skolesystemet, de skoletrette elevene. De har som minoritet eksistert i skolesystemet i en årrekke, men det er i igjen et aktuelt tema hvorfor så mange velger å avbryte den videregående opplæringen. Skoletretthet kan sees mer som et resultat av mangler ved den faglige og sosiale opplæringen i skolen. Skoletrette elever oppleves som problemelever med avvikende handlinger og atferd, som ofte er vanskelig å forstå og forklare.

Det empiriske materialet gir et bilde av en gruppe elever, som på bakgrunn av negative opplevelser og erfaringer fra tidligere skolegang benytter ulike forklaringer for å beskrive og forklare denne atferden og handlingene. Informantene benytter delvis årsaksforklaringer for å forklare avvikende handlinger og atferd, men i hovedsak er det rasjonalitetsforklaringer som benyttes for å begrunne hvorfor de ble skoletrette. Thomas Nordahls artikkel er her veldig relevant (Nordahl, 1997). Elevene har en rasjonell forklaring på sin avvikende atferd og handlinger, og det er en mulig ressurs at også det faglige pedagogiske personalet i noen tilfeller kan kombinere disse to tilnærmingmåtene i forsøk på å forstå og forklare avvikende atferd og handlinger. Ved bruk av årsaksforklaringer som forklaringsmodell i forhold til skoletrett elever og deres atferd og handlinger, bør man trå varsomt. Årsaksforklaringer er deterministisk preget, og søker etter forutforliggende hendelser som årsak til nåtidens vansker. Skoletretthet kan være et resultat av emosjonelle og sosiale vansker, som igjen ofte er et resultat av bakenforliggende traumatiske opplevelser hos den enkelte med disse vanskene. Skal man grave frem disse opplevelsene for bearbeiding? Har man en garanti for å klare å følge opp eleven videre? Å bli bevisst sine vansker og lidelser krever modenhet og innsikt – når har en skoleelev det?

Å tilrettelegge for eleven med disse vanskene, både faglig og sosialt, vil ofte i tidlig skolealder bli gjort på bakgrunn av antagelser. Er dette etisk forsvarlig, at man forhåndsdiagnostiserer eleven på bakgrunn av noen man tror? Eller er det snakk om forbygging av tiltakende faglige og sosiale læringsvansker?

Det empiriske materialet gir innblikk i elever med svært negativ oppfatning av egne evner, forutsetninger, verdi og selvbilde. Flere uttrykte at de hele tiden søkte etter å få en diagnose, fordi da ville det bli lettere å akseptere den udefinerbare smerten innvendig, og lettere å bli

akseptert i det faglige og sosiale læringsmiljøet på skolen. En diagnose er allment akseptert i dagens samfunn, og kan gi en forklaring eller fungere som en unnskyldning for den avvikende atferden og handlingene. Ut fra Bourdieus definisjoner av kulturell kapital, søkte disse elevene en anerkjennelse og aksept for deres individuelle kulturelle kapital og habitus. Aksepten var i forhold til at de etablerte et eget felt, hvor deres kulturelle kapital gav verdi, et felt for minoritetene.

Den kapitalen som kanskje var mest fremtredende sett i lys av det empiriske materialet, var den kroppsliggjorte kulturelle kapitalen. Elevene fortalte at de endelig kunne forklare og forstå egen oppførsel, kunnskaper og verdensoppfatning, og de preferansene de hadde tilegnet seg ved inngåelse i tidligere ulike sosiale situasjoner, hvor erfaringer fra skolen hadde spilt en stor rolle i påvirkningen av deres selvbylde. Relasjonene til læreren var betydningsfull, og en dårlig og mangelfull relasjon ble referert til som grunnen til at elevene valgte å avbryte den videregående opplæringen.

Den institusjonaliserte kapital hos Bourdieu, kjennetegnes av den delen av individets sosiale status, gitt av resultat fra utdanningssystemet og arbeidslivet. Gode karakterer gir mulighet til å studere ved universiteter og høyskole, hvor igjen karrierevalg og økonomi betegner individets sosiale status. Skoletrette elever har store vanskeligheter med å mestre skolen som institusjon og de krav som stilles til den enkelte elev, både faglig og sosialt. Dette resulterer ofte i lite ambisiøse valg av utdannelsesvei, hvis grunnutdanningen i det hele tatt blir fullført. De skoletrette elevene finner sjelden eller ingen mening i livet og i utdanningen.

Habitus er et begrep Bourdieu har presentert, som også kan relateres til mitt feltarbeid og dets resultater. Habitus definerer Bourdieu som ulike ferdigheter, holdninger og måter å oppføre seg på. Habitus formes gjennom oppveksten, både i familien og på skolen. Et individs habitus vil derfor være avhengig av den sosiale og kulturelle sammenhengen som vedkommende er vokst opp i. I skolen er det ikke slik at alle former for habitus representerer like mye kulturell kapital i skolen. Skolen stiller krav og forventninger, og elevenes evne til å innfri disse krav og forventninger angir verdien av elevens kulturell kapital i skolen. Sett i denne sammenheng, er det samsvaret mellom kulturen i hjemmet og i skolen som avgjør aksepten og verdien av den enkelte elevs kulturelle kapital i skolen. Blant annet er dette med på å påvirke og forme elevens selvoppfatning.

Gitz-Johansen tar også opp det såkalte *deprivasjons – perspektivet* (Gitz-Johansen, 2006). Dette er et individualiserende perspektiv, som årsaksforklarer de ulike utdannelsesmessige eller sosiale problemer et individ har, i det enkelte individet eller i hjemmet. En motsetning til dette perspektivet, er et rasjonelt perspektiv. Dette perspektivet kan eksempelvis anvende Thomas Nordahls rasjonalitetsforklaringer på avvikende atferd og handlinger i skolen eller Bourdieus teori om kulturell kapital, for å fokusere på hvordan ulikheter i det kulturelle og sosiale gis betydning og verdi innenfor et felt. I disse feltene er det vanlig at en eller flere deltakers verdiorienteringer er satt som målestokk med en allmenn gyldighet for de som tilhører feltet. På denne måten vil andre grupper eller enkeltindivider med andre verdiorienteringer, oppleve å bli ekskludert (Broady & Palme, 1989).

Et realistisk eksempel i denne sammenheng, vil være de elevene som mestrer skolen dårligst. De stilles ovenfor to valgmuligheter, enten å bøye seg for den ledende norm i skolen, eller gjøre motstand mot denne autoriteten skolen representerer, og velge å avbryte den videregående opplæringen. Da vil de måtte gjøre et forsøk på å etablere et felt hvor deres kulturelle kapital og identitet har verdi. Dette kan tolkes som en forklaring på den oppfattelsen som råder om atferdsproblemer. Atferdsproblemer kan sees som et angrep mot den dominerende konstruksjonen av hva som gir en kulturell identitet verdi, og som ikke aksepterer mangfoldighet i kulturell bakgrunn som kulturell kapital.

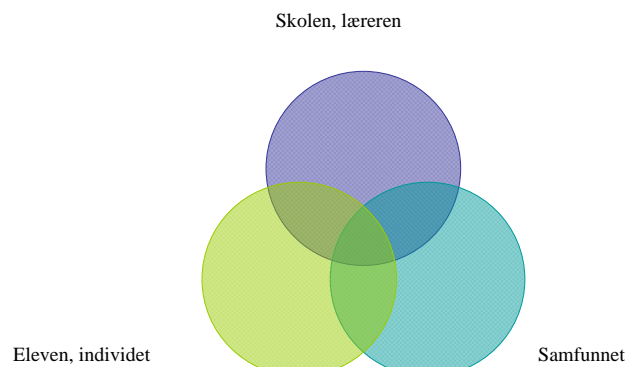
Basil Bernsteins beskrivelser av koder, kan underbygge eksempler fra det empiriske materialet. Han sier at det i en hver pedagogisk situasjon er det gitt noen spesifikke koder som avgjør hvilke typer av oppførsel som betegnes som akseptable eller upassende. Skoletrette elever klarte ikke å innfri disse kodene. De ble oppfattet som skulkere, avvisende, introverte, utagerende, en hel rekke adjektiver som ikke er forenelig med den norske skoles aksept av holdninger og atferd som utøves.

5.5.5 Modellens forklaring på individ – og sosiokulturelt perspektiv

Sammenhengen mellom teoriene som belyser det individ – og sosiokulturelle perspektivet på skoletrettehet som begrep og fenomen, understreker det gjensidige påvirknings - og avhengighetsforholdet eleven, skolen og samfunnet reflekterer. Elevene søker en anerkjennelse av seg selv som individ, av skolen og samfunnet. Å bli akseptert for den man

er, med de evner, forutsetninger og verdier man innehar, er med på å gjøre opplevelsen av tilværelsen meningsfull. Erfaringer fra skole spiller en stor rolle i elevenes utvikling og opplevelse av eget selvilde. Relasjonen til læreren ansees som mest betydningsfull for elevene. Eleven, individet, er avhengig av den sosiale og kulturelle sammenhengen vedkomne står i, og påvirkes av denne kontinuerlig.

Figur. Dynamiske påvirkningen mellom eleven, skolen og samfunnet



5.6 Resultater og forskning

Skoletretthet som fenomen er et dagsaktuelt tema i norsk videregående opplæring. Fenomenet er ikke nytt, men det er nylig belyst gjennom forskning. I det følgende vil resultatene fra denne oppgaven sammenliknes med forskning som foreligger på temaet. Oppgavens rammer begrenser en sammenlikning med alt og det er gjort et kritisk utvalg. Resultater fra forskning om skoletretthet og frafall i den videregående opplæringen (Ekman, 2007; Havn & Dahl, 2007; Markussen et al., 2006; A. Petersen, 1986; R. Petersen, 1988; Theilgaard Jacobsen, 1983; Tinnesand, 1991), og spesielt rapporten *Bortvalg og kompetanse* (Eifred Markussen, 2008) vektlegges spesielt.

Skoletretthet som begrep og fenomen er definert og gjort rede for innledningsvis i denne oppgaven. Definisjonen av skoletretthet som begrep og fenomen fra resultatene fra feltstudien sammenliknes her med tidligere empiri (Crozier, 2000; A. Petersen, 1986; R. Petersen, 1988; Theilgaard Jacobsen, 1983; Tinnesand, 1991). Definisjonene er like aktuelle i dag, som da forskningen ble utført. På samme måte som tidligere forskning, definerer

informantene skoletretthet som mangel på mening med tilværelsen i skolen og mangel på mening med opplæringen i sin helhet. Skoletrette elever er elever som er lite engasjert, umotiverte, høyt fravær og lei skolen generelt. Dette er faktorer som kan være indikatorer for en lærer til å iverksette tiltak, slik at elevene ikke velger å avbryte opplæringen.

Det refereres til kjønnsforskjeller i all forskning. Gutter har en tendens til å velge å avbryte opplæringen oftere enn jenter. I forhold til resultatene, var ikke dette tilfelle. En grunn til dette kan være at elevinformantene var i overtall jenter, og de gjennomførte den videregående opplæringen for andre gang. Det ble ikke gitt tilgang til informanter som hadde avbrutt opplæringen og ikke var i skolesystemet. Kanskje er det slik at jentene oftest velger å gjennomføre den videregående opplæringen ved et senere tidspunkt? Svaret på dette foreligger ikke, og tillates heller ikke innefor rammene for denne oppgaven.

En annen faktor som kommer frem i forskning er valg av linje i den videregående opplæringen. Det er et flere elever ved de yrkesfaglige studieretningene som avbryter den videregående opplæringen. Også dette ligger utenfor problemstillingen og rammene for denne oppgaven.

En utdypende beskrivelse av relasjonen mellom elev og lærer foreligger i svært liten grad i forskningsrapporter. Rita Ekman fremhever i sin masteroppgave (Ekman, 2007) at negative elev - lærer forhold kan være en utløsende årsak til bortvalg. Læreres profesjonalitet med vekt på deres væremåte fremheves av elevene som avgjørende. En god kommunikasjon mellom elev og lærer er det viktigste verktøyet for å bygge og vedlikeholde relasjonen. Det finnes flere sammenfallende resultater fra Ekmans masteroppgave og resultatene i denne oppgaven. I motsetning til i hennes oppgave, vektlegges lærer – elev - relasjonen fullt og helt. Hun nevner at relasjonen er viktig, og påpeker en negativ relasjons påvirkning på elevenes oppfatning av tilværelsen i skolen. Det som skiller oppgavene ytterligere, er at det i denne oppgaven ikke fokuseres på spesielle linjer eller fag i den videregående skolen. Dette er valgt til å holdes utenfor av den grunn at relasjonen mellom elev – og lærer oppleves som helt sentral i opplæringen, uansett fag og linjevalg. Slik det fremkommer av resultatene her, er en god relasjon mellom elev og lærer helt fundamental for at tilrettelegging og tilpasset opplæring skal finne sted. Er ikke relasjonen positiv, kjennetegnet av anerkjennelse, empati, gjensidig tillit og respekt, vil heller ingen tilrettelegging og tilpasset opplæring være nyttig for elevene. De må ha tiltro til læreren, føle seg imøtekommet, sett og hørt for den de er.

5.6.1 Bortvalg og kompetanse

Rapporten *Bortvalg og kompetanse* (Eifred Markussen, 2008) forklarer og beskriver variasjonene i bortvalg og kompetanseoppnåelse i den videregående opplæringen. Denne rapporten har en viss relevans for denne oppgaven, og gir et visst sammenlikningsgrunnlag i forhold til resultatene funnet her.

35 % av elevene blir borte. Rapporten til Markussen et al. viser at 65.8 % av elevene som avbryter den videregående opplæringen oppnådde studie – eller yrkeskompetanse fem år seinere. Mange elever velger å avbryte opplæringen fordi de ikke trives på den linjen de har kommet inn på. Studieretningene har sterk påvirkning i forhold til gjennomføringsgrad (Eifred Markussen, 2008). Dette er i tråd med informantgruppen benyttet i forskningen og feltstudien i denne oppgaven, men en redegjørelse for årsaker til at elevene velger å gjennomføre opplæringen ved en senere anledning savnes. Resultatene viser at elevene vil gjennomføre den videregående opplæringen fordi de har et stort ønske om å komme videre i livet, opparbeide seg en kompetanse slik at de ikke føler seg som tapere i samfunnet.

Ulikt utrustet. Resultater fra rapporten til Markussen et al., viser at jentene i den videregående opplæringen hadde bedre kompetanseoppnåelse enn guttene. Det er også flere gutter som avbryter opplæringen og som gjennomfører uten å bestå. De henvises til ulike faktorer som påvirker dette, som foreldrenes utdanningsnivå, om elevene bor sammen med begge foreldrene, karakterer fra grunnskolen. Mange elever mangler forutsetninger for å lykkes i den videregående opplæringen. Opplæringen må tilpasses og det må tilrettelegges for differensiering, slik at alle elever vil kunne klare å oppnå studierett eller yrkesrett kompetanse. Forskerne hevder at mange elever har så store mangler ved sine forutsetninger og evner, at de ikke klarer denne kompetanseoppnåelsen, og bør få tilbud om en kompetanse på lavere nivå (Kunnskapsdepartementet, 2008). Uansett utrustning, skal skolen og opplæringen tilrettelegge for mangfoldet i elevgruppen. Noen elevgrupper kan være mer krevende enn andre, men det skal ikke ha noe å si i forhold til deres rett til å bli hørt og sett, og få den hjelp og støtte de har krav på. I denne oppgaven er det ikke vektlegget sosiale og kulturelle forhold. Det er bevisst valg å utelate dette, fordi rammene på oppgaven begrenser en slik studie, men aller viktigst; uansett bakgrunn, evner og forutsetninger, er opplevelsen av en god relasjon det viktigste for elevens opplevelse og forståelse av skolehverdagen.

I en oppsummering av rapporten *Bortvalg og kompetanse* (Eifred Markussen, 2008) henvises det til tiltak som på sikt bør iverksettes, utarbeidet av Elevorganisasjonen. Tiltakene dreier seg om en vektlegging av tilpasset opplæring, hvor elevenes sterke sider må settes i fokus og rådgivningstjenester må forbedres. Regelmessige utviklingssamtaler mellom elev og lærer bør gjennomføres, for å sette klare og felles mål for opplæringen til den enkelte. Dette er gode tiltak, men iverksetting av tiltakene forutsetter en kommunikasjon mellom elev og lærer som kjennetegnes av en god og nær relasjon og dialog. Med bakgrunn i forskningsresultatene fra feltstudien, vil ikke tiltak som iverksettes være meningsfulle før relasjonen mellom elev og lærer er god. Det er en forutsetning for at elevene skal lykkes i skolen. Relasjonen må være preget av at eleven opplever å bli sett, hørt og respektert for hvem man er, hvilke evner og forutsetninger man har og hvilken verdi man tillegges i forhold til å avvike fra skolens kodeks for handling og atferd.

I *Umulige ambisjoner* (Kunnskapsdepartementet, 2008) fremheves det å ha respekt for en sammensatt elevgruppe som en utfordring fremover. Dette er skremmende. Er ikke dette grunnleggende allmennkunnskap i lærerprofesjonen? Har virkelig ikke den norske videregående opplæringen praktisert tanken om en felles skole, tanken om enhetsskolen, som har plass for den enkelte elev med dens forutsetninger, evner, sosiale og kulturelle bakgrunn? Betyr *enhetsskolen* og *blikk for den enkelte* egentlig en skole der alle skal være like, og den enkelte er alle? Hvordan skal elevene lære at skolen er viktig, når skolen ikke ser på den enkelte elev som betydningsfull og viktig?

5.7 Oppsummering av kapittelet

Utgangspunktet for denne oppgaven var skoletretthet som begrep og fenomen, og kartlegging av hva en god relasjon mellom elev og lærer har å si for elevens gjennomføring av den videregående opplæringen. Det er voksende interesse for interpersonlige forhold mellom elever og lærere, og hvordan disse forholdene påvirker elevenes opplevelse i skolehverdagen (Nordahl & Manger, 2005). Relasjonene mellom elev og lærer er betydningsfull og avgjørende for elevenes skolegang. Relasjonen kjennetegnes av anerkjennelse, gjensidig respekt og tillit. Skoletretthet er et sammensatt begrep og fenomen, allikevel bør det bli belyst, spesielt i forhold til relasjoner mellom elev og lærer. Faglig

tilpasset opplæring og tilrettelegging er viktig for at elevene skal gjennomføre den videregående opplæringen.

Av resultatene og gjennom lesning av andre forskningsrapporter, er det kanskje viktigere å tilpasse opplæringen og tilretteleggingen på bakgrunn av en god relasjon og personlig kunnskap om elevene, før man fokuserer på det faglige. Elevene er en aktør i et samspill, hvor deres evner, forutsetninger og verdier sammenliknes med de normer og regler for atferd og handlinger som eksisterer og er akseptert i skolen og i samfunnet for øvrig. Opplevelsen av å ikke innfri den kodeksen som eksisterer i skolen, kan resultere i en elevs opplevelse av manglende mening med tilværelsen. Behovet for faglig tilrettelegging av opplæringen, er oftest et resultat av bakenforliggende årsaker, som gjør at eleven ikke fungerer i normalsituasjonen. En sosial tilrettelegging er vel så viktig i den videregående opplæringen i dag. Utgangpunktet for dette er relasjonen mellom elev og lærer. Ofte er det nok for en elev å like læreren for at vedkomne skal gjennomføre opplæringen.

6. Konklusjon og avslutning

Dette kapittelet presenterer en konklusjon av de sentrale funnene i undersøkelsen, og en tolkning, egen refleksjon og implikasjon på bakgrunn av resultatene.

6.1 Tolkninger og funn i datamaterialet

Skoletretthet som begrep og fenomen, opplever jeg som virkelig interessant, engasjerende og ikke minst en utfordring på det individuelle og samfunnsmessige plan. Skoletretthet er hevdet å være en økende tendens blant de unge i samfunnet og den norske videregående opplæringen. For å forstå og kunne forklare fenomenet bør man prøve å belyse sammenhengen mellom elever, læreren og skolen som institusjon og samfunnsutviklingen under ett, belyst fra ulike vitenskaplige perspektiver. Dette er tre ulike aspekter som står i et dynamisk påvirkningsforhold til hverandre. Individets utvikling og praksis formes gjennom et samspill med omgivelsene og samfunnet, og må også der for bestemmes samfunnsmessig. Prinsippet om enhetsskolen fremhever at det er en av skolens vesentligste samfunnsfunksjoner å vektlegge den teoretiske og abstrakte tillegging av kunnskap. Denne vektleggingen er den faktoren som bidrar til sorteringsprosessen mellom teoretikere og praktikere, gjennom å oppleve og å føle seg vellykket eller mislykket i skolesammenheng.

En positiv relasjon mellom elev og lærer, er helt avgjørende for elevenes gjennomføring av den videregående opplæringen, samt forebygging av skoletretthet. En god og positiv relasjon blir beskrevet som en relasjon preget av anerkjennelse, gjensidig respekt, tillit, empati og trygghet. En god relasjon forutsetter en god dialog og kommunikasjon, slik at elevene opplever å bli hørt og sett, støttet og hjulpet gjennom opplæringen, sett i lys av at opplæringen blir tilpasset og tilrettelagt elevenes forutsetninger, evner og forventninger. Elevene representerer et mangfold i skolen, et mangfold som er preget av individuelle opplevelser og forståelse av tilværelsen.

6.1.1 Nylig relevant forskning og forslag til videre forskning

Jeg har i analysen av resultatene sammenliknet egne resultater med empiri som er relevant i forhold til problemstilling. Spesielt har jeg vektlagt en sammenlikning med resultatene fra

den avsluttende rapporten fra forskningsprosjektet *Bortvalg og kompetanse* (Eifred Markussen, 2008). Resultatene fra dette forskningsprosjektet forelå på samme tid som jeg jobbet med mine resultater, og av denne grunn har det vært naturlig å vektlegge denne rapporten, og ikke de tidligere rapportene fra dette prosjektet i analysen av datamaterialet.

Det overrasket meg at relasjonen mellom elev og lærer ikke er vektlagt i forskningsprosjektet. Fra mine resultater er relasjonene mellom elev og lærer betydningsfull og avgjørende for elevenes gjennomføring av den videregående opplæringen. Elev – lærer – relasjonen er oppfattet av elevene som den viktigste relasjonen som utspiller seg i skolehverdagen.

Begrepet og fenomenet skoletretthet har blitt brukt i tidligere dansk forskning. I norsk empiri benyttes begreper som frafall, borvalg, ”drop-outs” og problematferd generelt (Eifred Markussen, 2008; Ekman, 2007; Havn & Dahl, 2007; Helland & Næss, 2005; Markussen et al., 2006), og det er fravær, karakterer, skulk, skole – hjem – samarbeid, kjønnsforskjeller som blant annet er understreket som utløsende faktorer. Jeg har ikke forklaring på hvorfor begrepet skoletretthet ikke er aktivt tilstede i den empirien som foreligger, men jeg undrer meg på hvorfor. Oppgavens rammer har begrenset en mulig undersøkelse av dette, men det kan være aktuelt og interessant for en undersøkelse.

6.2 Tolkning og konklusjon

Tilpasset opplæring i den videregående skolen er det overordnede temaet for denne oppgaven. Resultatene fra datainnsamlingen, har gitt en forståelse av at lærerinformantene har gode, permanente visjoner og en varig tro på målsettinger for opplæringen, men mangelfulle handlingsrom begrenser innfrielsen og praktiseringen av disse. En tilpasset opplæring er fundert på en god relasjon til elevene, hvor kommunikasjonen og dialogen er nær og positiv. Hvis man tilpasser opplæringen uten å ha en god relasjon til elevene, vil man kunne si at lærere tilpasser opplæringen basert på antagelser om elevenes forutsetninger, evner og forventninger. For at man skal lykkes med tilpasset opplæring, må man ha kjennskap til den eller de opplæringen skal tilpasses for. Som lærere må man fokusere på å finne elevenes ståsted og utviklingsmuligheter. Dette vil gi større mulighet for å finne eleven der han eller hun er og gi økt læringsutbytte, samtidig som elevene opplever skolen som et meningsfylt sted å være.

Resultater fra undersøkelsen gjort i forbindelse med denne oppgaven indikerer at det hos lærere og i skolen finnes forbedringspotensialer for å ivareta sider ved eleven for å fremme læring og utvikling. Ordlyden i oppgavetittelen, "Se meg, hør meg, hjelp meg, støtt meg" indikerer at tilpasset opplæring fordrer at hver enkelt elev blir sett som aktivt konstruerende av sin læring og utvikling som læreren kan styrke ved å finne fram til mestringspotensialet. Oppgavetittelen understreker at en positiv og god relasjon mellom elev og lærer er helt grunnleggende for en virkningsfull tilpasset opplæring.

6.3 Refleksjon og implikasjon

Jeg har ikke løsningen på problemstillingen. Jeg kan ikke fremsette en konklusjon for å forklare atferden til disse elevene ut fra et eksistensielt, et individ - og nyere sosiokulturelt perspektiv. Å synliggjøre en eller flere muligheter for å tilnærme seg en metode for å forklare? Kanskje. Med tanke på resultatene fra dette arbeidet, fortøner skoletrette elever seg som en ny type minoritet i den norske videregående skolen. Jeg sier ikke at dette er et nytt fenomen, skoletrette elever har vært tilstede i mang et klasserom gjennom tidene. Det jeg forsøker å belyse, er at disse elevene med denne type avvikende atferd og handlinger, gir tilpasset opplæring og tilrettelegging en ny utfordring. Utfordringen ligger i å tilpasse opplæringen og tilrettelegging med utgangspunkt i relasjoner og sosial læring.

Jeg har belyst noen spørsmål og tanker rundt hvordan vi kan imøtekomme disse elevene i skolen, basert på historier fortalt av informantene. Aldri før har en slik erfaring vekket min nysgjerrighet, min empati, min sympati, min interesse og iver etter å komme opp med noen gode svar og forklaringer på fenomenet. Aldri før har jeg reflektert i så stor grad over egen profesjonskunnskap og praksis i min egen rolle som lærer. Det hadde vært interessant å følge elever som velger å avbryte den videregående opplæringen over en lengre tidsperiode, men det har vært svært vanskelig å gjennomføre på dette prosjektet, med hensyn til tidsrammen og omfanget av oppgaven. Jeg mener det burde vært mulig i skolen å oppdage potensielle skoletrette elever, og iverksatt tiltak for å forebygge eventuelle valg om å avbryte opplæringen.

Jeg tror det ikke finnes en fasit på denne problemstillingen. Jeg tror heller ikke det vil komme teorier om hvordan man skal angripe og forbygge denne type problematikk i skolen

med det aller første. Det jeg håper å oppnå, er å belyse et tema, med økende aktualitet i den videregående opplæringen. Å bli bevisst sine handlinger, atferd og vansker, krever innsikt og modenhet. Skal det forbli slik, at de elevene som sliter med emosjonelle og sosiale vansker og derpå skoletretthet, skal representere taperne i skolesammenheng? Hvilken pedagogikk kan forsvare det?

Denne debatten ønsker jeg ikke å gå videre inn på, men med mine resultater fra datainnsamling og belysning av en økende tendens av et fenomen som kan sette den videregående opplæringen som institusjon i en krise, håper jeg har vekket en interesse og nysgjerrighet for videre forskning på temaet. Jeg velger å avslutte denne oppgaven med en liten historie skrevet av Alf Prøysen. Denne historien understreker den eksistensielle tilnærmingen på oppgaven, og fremhever hvordan et individs oppfatning av seg selv, andre og tilværelsen er med på å erkjenne seg selv som et autonomt individ. Mellom linjene speiles oppgavens tittel, "*Se meg, hør meg, hjelp meg, støtt meg*" – om tilpasset opplæring i den videregående skolen. Det viktigste elevene lærer i skolen, er det de faktisk lærer om seg selv. Tilpasset opplæring og tilrettelegging er viktig i forhold til elevenes utvikling av forståelse og opplevelse av sin individuelle eksistens.

"Den svarte flekken"

Alf Prøysen skrev en gang en liten historie som han kalte "Je". Den begynner slik:

"Åkke er det som tusle uti redskapsbua?

- Je, svarte guttongen.

Med ett står ´n som høggin i stein.

... Det er je som er je..., tenkjer ´n.

De andre er de andre. Men inst inni hugu på meg sitt det en liten svart flekk, det er DET som er JE. Æille har slike små svarte flekker inni hugu på seg, og så står æille i midten av væla og ser rundt seg - og er je."

Litteraturliste

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2006). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Arnesen, A.-L. (2004). *Det pedagogiske nærvær: inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt forl.
- Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (No. 82-7661-246-6). Volda: Høgskulen i Volda.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bateson, G. (1979). *Mind and nature: a necessary unity* (6th, 2002 utg.). Cresskill, N.J.: Hampton Press.
- Berg, G. D., & Nes, K. (2007). *Kompetanse for tilpasset opplæring: artikkelsamling*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Broady, D., & Palme, M. (1989). Pierre Bourdieus utdannings sociologi. I H. T. o. S. V. (red.) (red.), *Oppdragelse til det moderne : Emile Durkheim, George Herbert Mead, John Dewey, Pierre Bourdieu* (s. s. 199-218). Oslo: Universitetsforlaget.
- Børresen, M. B. (2004). *Veiledning i skole og barnehage med utgangspunkt i "Handling/refleksjonsmodellen" og "Milanomodellen"*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Christoffersen, S. A. (1999). *Etikk, eksistens og modernitet: innføring i Løgstrups tenkning*. [Oslo]: Tano Aschehoug.
- Crozier, J. (2000). Falling out of school: a young woman's reflections on her chequered experience of schooling. I (s. s. 173-186). Buckingham: Open University Press.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforl.
- Dobson, S. (2004). Friedrich Nietzsche: læreren er død: et pedagogisk korstog. I K. S. o. L. L. (red.) (red.), *Pedagogikkens mange ansikter : pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. s. 337-349). Oslo: Universitetsforl.
- Dobson, S., Høgskolen i Lillehammer, A. f. s., Brudalen, R., Høgskolen i Lillehammer, A. f. s., Tobiassen, H., & Høgskolen i Lillehammer, A. f. s. (2006). Courting risk : the attempt to understand youth cultures Young - Nordic Journal of Youth Research. 14(1), 49-59.
- Eide, H., & Eide, T. (2007). *Kommunikasjon i relasjoner: samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eifred Markussen, M. W. F., Berit Lødding og Nina Sandberg. (2008). *Bortvalg og kompetanse*
Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen Østlandet våren 2002.
Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter. Oslo: NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Ekman, R. (2007). *Blikk på den enkelte - realitet eller retorikk?: om årsaker til bortvalg av videregående opplæring basert på seks elevers historie*. R. Ekman, Oslo.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole: integration og sortering*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Gjems, L. (1995). *Veiledning i profesjonsgrupper*. Oslo: Universitetsforl.

- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1999). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Guriby, E. (2007, 28. september). *17 av 100 ungdommer dropper videregående skole. Hjelper skoletrøtte*. Hamar Arbeiderblad, s. 1-2.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Havn, T. B. o. V., & Dahl, i. s. m. L. F. o. T. (2007). *Intet menneske er en øy Rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall* (Rapport fra evaluering No. 978-82-14-04149-1). Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn
- Gruppe for skole - og utdanningsforskning.
- Helland, H., & Næss, T. (2005). *God trivsel, middels motivasjon og liten faglig medvirkning: en analyse av Elevinspektørene 2004*. Oslo: NIFU STEP.
- Hjardemaal, F., Tveit, K., & Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. [Oslo]: Unipub.
- Kristiansen, A. (2005). *Tillit og tillitsrelasjoner i en undervisningssammenheng: med utgangspunkt i tekster av Martin Buber, Knud E. Løgstrup, Niklas Luhmann og Anthony Giddens*. Unipub, Oslo.
- Kunnskapsdepartement, D. k. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008, 04/2008). Umulige ambisjoner
Analyser. Sist, fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/Aktuelle-analyser/Aktuelle-analyser-om-andre-tema/umulige-ambisjoner.html?id=508503
- Løgstrup, K. E. (1956). *Den etiske fordring* (2nd 1991 utg.). Copenhagen: Gyldendal.
- Markussen, E., Lødding, B., Sandberg, N., & Vibe, N. (2006). *Forskjell på folk - hva gjør skolen?: valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002 : hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter*. Oslo: NIFU STEP.
- NESH, & Kalleberg, R. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. [Oslo]: Den Nasjonale forskningsetiske komité
- Nordahl, T. (1997). Rasjonalitetsforklaringer på avvikende handlinger i skolen
Norsk pedagogisk tidsskrift, 3/97.
- Nordahl, T., & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2008). Atferdsproblemer hos barn og unge. I S. Asmervik, T. Ogden & A.-L. r. Rygvold (red.), *Innføring i spesialpedagogikk* (s. 414 s.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Petersen, A. (1986). *De skoletrøtte: hvem er de? Og hvorfor er de skoletrøtte?* Dragør.
- Petersen, R. (1988). *Skoletrøthed: en undersøgelse af psykologiske og pædagogiske aspekter*. København: Gyldendal.
- Theilgaard Jacobsen, H. (1983). *Skoletrøthed: en teoretisk diskussion*. København: Unge pædagoger.
- Tinnesand, T. (1991). *Skoletrøtthet som pedagogisk utfordring: om pedagogikkens grunnlag for å skape mening og handlingsdyktighet*. Universitetet, Oslo.
- Ulleberg, I. (2004). *Kommunikasjon og veiledning: en innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori - med historier fra veiledningspraksis*. Oslo: Universitetsforl.
- Wilkinson, S. (2004). Focus Group reseach. I D. Silverman (red.), *Qualitative Reseach Theory, Method and Practice* (Second edition utg.).
- Aarnes, A. (1999). *"Tilfredsstillende utbytte": den nye opplæringsloven og retten til spesialundervisning*. Tønsberg: Litera.

Vedlegg

Vedlegg 1. Godkjenning NSD.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Stephen Dobson
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap
Høgskolen i Hedmark
Postboks 4010 Bedriftssenteret
2306 HAMAR

Vår dato: 21.01.2008

Vår ref:18014 / 2 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.12.2007. Meldingen gjelder prosjektet:

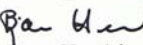
18014	<i>Se meg, hør meg, hjelp meg, støtt meg! - Tilpasset opplæring</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Stephen Dobson</i>
Student	<i>Ane Karine Lien</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig. Prosjektet kan settes i gang.

Vennlig hilsen


Bjørn Henriksen


Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Ane Karine Lien, c/o Kåre Lien, Høgvollveien 82, 2312 OTTESTAD

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

18014

Personvernombudet finner at det ikke foretas behandling av personopplysninger med elektroniske hjelpemidler eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger.

Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten.

Det legges til grunn at det ikke samles inn og registreres opplysninger som direkte (gjennom navn eller personnummer) eller indirekte (gjennom bakgrunnsvariabler, eller gjennom navneliste/koplingsnøkkel eller krypteringsformel og kode) kan identifisere enkeltpersoner.

Bruk av lydbånd (analogt eller digitalt) hvor det fremkommer navn på personer eller stemmer som kan gjenkjennes medfører ikke isolert sett meldeplikt, jf. personopplysningsloven § 31 1. ledd litra a og b. Avgjørende for om prosjektet utløser meldeplikt er om opptakene registreres i et register eller transkriberes til pc (behandles elektronisk) i personidentifiserbar form.

I dette prosjektet transkriberes lydbåndopptakene til pc i anonymisert form, hvilket medfører at registrerte opplysninger på pc-en ikke inneholder opplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til enkeltpersoner. Vi forstår det også slik at det ikke oppbevares digitale lydfiler på pc.

Lydbåndopptakene vil bli slettet i mai 2008.

Vedlegg 2. Forespørsel om feltarbeid

Mastergrad i Tilpasset opplæring



Ane Karine Lien,

Mastergradsstudent v/ Høgskolen i Hedmark

Til.....skole

Hamar, 20.11.07

Vedr. Forespørsel om tilgang til data i forbindelse med masterstudiet

I forbindelse med masterstudiet i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark, forespør jeg om tilgang til data gjennom et feltarbeid ved Deres skole. I feltarbeidet ønsker jeg å fokusere på relasjonen mellom elever og lærere.

Prosjektet vil bli meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Opplysninger fra undersøkelsen vil bli behandlet med full anonymitet, og de frivillige deltakerne vil ha mulighet til å trekke seg underveis i undersøkelsen hvis dette viser seg å være ønskelig. Jeg som intervjuer har full taushetsplikt.

Samtykkeerklæringer og informasjon om prosjektet i sin helhet, vil foreligge i forkant av prosjektets oppstart.

Min veileder Professor Stephen Dobson ([email](#)) kan kontaktes for mer informasjon.

Med vennlig hilsen

Ane Karine Lien

Vedlegg 3. Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

til undersøkelse av elever og lærere i forbindelse med masteroppgave i
Tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark, avd. for lærerutdanning og
naturvitenskap.

- Jeg har mottatt informasjon om prosjektet, og er villig til å delta i studien.
- Jeg er informert om at deltakelse i prosjektet er frivillig, og at jeg kan trekke meg hvis det er ønskelig.
- Jeg er informert om at all informasjon fra datainnsamlingene behandles med full anonymitet, og vil ikke kunne spores tilbake til meg som person.
- Jeg er informert om at forsker er underlagt taushetsplikt og at alle data behandles konfidensielt.
- Jeg er informert om at prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
- Jeg er informert om at prosjektet avsluttes i mai 2008, og at alle innhentede data vil da bli slettet.

Jeg samtykker til deltakelse i prosjektet.

Dato/Navn: _____

Vedlegg 4. Informasjonsbrev



Informasjonsbrev til skolene og informantene

Temaet for undersøkelsen er relasjonen mellom elev og lærer.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Opplysninger fra undersøkelsen vil bli behandlet med full anonymitet, og de frivillige deltakerne vil ha mulighet til å trekke seg underveis i undersøkelsen hvis dette viser seg å være ønskelig.

Alle data som blir innhentet i undersøkelsen vil bli anonymisert og ev. lydbåndopptak vil bli slettet ved prosjektets avslutning. Prosjektet avsluttes i mai/juni 2008.

Prosjektet er en masteroppgave i Tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark, og utføres av masterstudent Ane Karine Lien. Veileder er professor Stephen Dobson, ved LUNA, Høgskolen i Hedmark.

Kontakt: Ane Karine Lien

Mob.:

E-mail:.....

Vedlegg 5. Intervjuguide Gruppeintervju

Gruppeintervju, Elever

Elev – lærer – relasjoner; hvilke kvaliteter og egenskaper hos en lærer/veileder verdsetter elevene, og hvordan kan læreren som veileder forebygge fenomenet skoletrette elever?

1) Hva kjennetegner en god relasjon mellom elev og lærer?

Ønsker å vite hva elevene betegner som en god relasjon, og hvilke egenskaper/kvaliteter en lærer innehar som de selv har en god relasjon til. Gjerne komme med eksempler på relasjoner de opplever som gode, situasjoner hvor dette har vist seg gjeldende.

Ønskelig at elevene får snakke fritt om dette temaet.

Lærers egenskaper? Kan du/dere gi eksempler på noen gode læreregenskaper?

- Anerkjennelse?
- Tillit?
- Respekt?
- Kommunikasjonsprosessen?
- Empati?

2) Hvordan oppleves skoletretthet?

Her ønsker jeg også at elevene skal få snakke fritt, og bli minst mulig styrt av meg som intervjuer. Jeg ønsker å få svar på hva elevene legger i begrepet skoletretthet, hvordan de har opplevd dette og hvorfor. Det kan også være naturlig å spørre elevene om relasjonen til lærer kan ha noe å si for skoletretthet, og hvordan.

- Hvordan definerer elevene skoletretthet?
- Skoletretthet vs. trivselsbegrepet?

Vedlegg 6. Intervjuguide: Dybdeintervju

Dybdeintervju, Elever.

Med utgangspunkt i gruppeintervjuet, kan det bli naturlig å følge opp noen få elever med et dybdeintervju. Forskningsspørsmålene vil være utgangspunktet for fordypningen.

Den enkelte elevs opplevelse av en god relasjon til lærer og egne erfaringer og opplevelser i forhold til å bli skoletrett, slik at den enkelte valgte å avbryte den videregående opplæringen, vil være sentralt.

- 1) Hva opplever du som en god relasjon til en lærer?
- 2) Hvilke kvaliteter/egenskaper verdsetter du høyest hos en lærer du har en god relasjon til?
- 3) Hvordan var ditt forhold til tidligere lærere? (kommunikasjon)
- 4) Hvordan er ditt forhold nå?(kommunikasjon)
- 5) Hvis du skulle gi en definisjon på begrepet skoletretthet, hvordan ville den ha vært?
- 6) Hvorfor valgte du å avbryte den videregående opplæringen? Mistrivsel eller skoletrett?
- 7) Hva legger du i begrepet mistrivsel? Er det det samme som skoletretthet?
Hvorfor/hvorfor ikke?
- 8) Hva er grunnen til at du gjennomfører videregående opplæring nå?
- 9) Hvis du opplever å bli skoletrett igjen, hvilken betydning har da en god relasjon til en lærer å si for at du ikke skal ”droppe” ut igjen?
- 10) Er det noe annet du ønsker å utdype? Føler du jeg har glemt å spørre om noe?

Vedlegg 7. Survey - intervju

Survey - intervju til lærere i den videregående skole.

Datamaterialet skal brukes i masteroppgave i Tilpasset opplæring, ved Høgskolen i Hedmark, avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap. Dette datamaterialet vil bli behandlet med full anonymitet. Den enkelte informant vil ikke kunne identifiseres ut fra datamaterialet. Datamaterialet vil bli slettet ved prosjektets slutt.

Kryss av for kjønn: ☐ Kvinne ☐ Mann

Alder: _____

Utdannelse/tittel: _____

Antall år som lærer/veileder: _____

1) Hva kjennetegner en god relasjon mellom elev og lærer?

- a. Hvilke egenskaper/kvaliteter hos deg som lærer opplever du som viktige for å ha en god relasjon til en elev?

2) Hvordan opplever du som lærer skoletretthet hos elevene? Hvordan opplever du en skoletrett elev?

a. Din definisjon av begrepet skoletretthet.

b. Hva tror du er grunnen til at elever kan bli skoletrette?

c. Opplever du begrepene skoletretthet og mistrivsel som det samme?
Hvorfor/hvorfor ikke?

3) Hvilken rolle spiller læreren i forhold til skoletretthet?

- a. Hva mener du en lærer bør og kan gjøre hvis en elev er skoletrett og vil avbryte den videregående opplæringen?

- b. På hvilke måter tror du at en god relasjon mellom elev og lærer kan hindre at elever velger å avbryte den videregående opplæringen?

4) Er det noe du føler jeg har glemt å stille spørsmål om?

Tusen takk for hjelpen! ☺

Ane Karine Lien